



**Rodrigo Augusto da
Costa Pereira**

**Complementos e modificadores: o que mudou com
o Dicionário Terminológico**



**Rodrigo Augusto da
Costa Pereira**

**Complementos e modificadores: o que mudou com
o Dicionário Terminológico**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Línguas, Literaturas e Culturas, realizada sob a orientação científica do Doutor António Barreira Moreno, Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho às minhas filhas e alunos.

o júri

presidente

Doutor Paulo Alexandre Cardoso Pereira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva
Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
(arguente)

Doutor António Barreira Moreno
Professor Auxiliar Convidado da Universidade de Aveiro (orientador)

Agradecimentos

Findo este trabalho, não posso deixar de manifestar a minha gratidão a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua realização.

Desta forma, quero expressar o meu especial agradecimento ao Doutor António Barreira Moreno que aceitou orientar a dissertação, pela disponibilidade demonstrada na orientação científica da mesma. Agradeço todas as sugestões e correções que ajudaram a estruturar e permitiram a execução deste trabalho. Agradeço as valiosas indicações bibliográficas e comentários críticos sempre pertinentes.

À minha filha Sofia pelo precioso auxílio no tratamento estatístico dos dados relativos aos exercícios aplicados.

Agradeço igualmente à minha esposa e filha mais nova pela compreensão, paciência e confiança que manifestaram para comigo ao longo da realização deste trabalho de dissertação.

Aos colegas e amigos que me estimularam e apoiaram em mais esta etapa do meu percurso académico.

Palavras-chave

Dicionário Terminológico, funções sintáticas, complementos, modificadores.

Resumo

Com a presente dissertação pretendemos demonstrar que a nova terminologia linguística, constante do Dicionário Terminológico (DT), ainda que polémica em alguns aspetos, veio dar resposta a determinadas situações de descrição da língua para as quais a terminologia tradicional (de 1967) não apresentava soluções coerentes e rigorosas.

Neste sentido, é nosso objetivo estudar aspetos práticos e atuais do conhecimento explícito da língua portuguesa, nomeadamente ao nível do domínio da sintaxe e da semântica, dando particular destaque às funções de complementos e modificadores, de forma a contribuir para um melhor esclarecimento na distinção destas funções.

Para além disso, é feita uma reflexão sobre o processo de implementação da nova terminologia do DT e sua integração no Programa de Português do Ensino Básico e nas Metas Curriculares.

São ainda tratados alguns aspetos que mostram a estreita relação entre a sintaxe e a semântica, as áreas gramaticais que estão na origem dos termos e conceitos de complementos e modificadores, bem como aquilo que os caracteriza e distingue, evidenciando as alterações face à tradição gramatical.

Por fim, e com o intuito de constatar a apropriação e aplicação da nova terminologia linguística por parte dos alunos de 3º Ciclo do Ensino Básico, aplicam-se exercícios sobre as referidas funções sintáticas, seguidos das respetivas conclusões.

Keywords

Terminological Dictionary, syntactic functions, complements, modifiers.

Abstract

With this thesis we intend to demonstrate that the new linguistic terminology, found in the Terminological Dictionary (DT), though controversial in some aspects, was a response to certain descriptions of the language for which the traditional terminology (1967) did not have rigorous and consistent solutions.

Thus, we aim to study the practical aspects and current explicit knowledge of the Portuguese language, namely in the area of syntax and semantics, with special focus on the functions of complements and modifiers in order to contribute to a better clarification on the distinction of these functions.

In addition, there is a reflection on the process of implementation of the new terminology and the DT's integration in the Portuguese Elementary Education Curriculum and in the Curricular Goals.

Besides that, we also focus on some aspects that show the close relationship between syntax and semantics, grammar areas that are at the origin of the terms and concepts of complements and modifiers, as well as to what characterizes and distinguishes them, showing the changes due to the grammatical tradition.

Finally, and in order to verify the learning and use of the new linguistic terminology by the students of Elementary Education, we will apply exercises on these syntactic functions, followed by the respective conclusions.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS	x
 1. Introdução	 1
1.1. Objetivos do trabalho	1
1.2. Plano	2
 2. Da Nomenclatura Gramatical Portuguesa (1967) ao Dicionário Terminológico (2008)	 3
2.1. Polémicas e dificuldades de implementação da TLEBS	9
2.2. A revisão da TLEBS e a conversão no Dicionário Terminológico	17
2.3. A integração da nova terminologia linguística (do DT) no Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) e nas Metas Curriculares	22
 3. Aspetos da sintaxe e semântica	 31
3.1. Relação entre as duas áreas da linguística (sintaxe e semântica)	32
3.2. As funções sintáticas: complementos e modificadores	41
3.2.1. A origem dos termos/conceitos e a gramática de valências	42
3.2.2. Análise dos diferentes tipos de complementos e modificadores	49
3.2.3. Quadro comparativo (tradição gramatical vs. Dicionário Terminológico) – o que mudou?	62
3.2.4. Análise de alguns casos “polémicos” de identificação de complementos e modificadores.....	65

4. Verificação da apreensão e aplicação da nova terminologia pelos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico	69
4.1. A tipologia dos exercícios aplicados – critérios	70
4.2. Apresentação e análise dos resultados	71
4.3. Considerações finais	76
5. Conclusões	77
Referências bibliográficas	81
Anexos	88

LISTA DE ABREVIATURAS

ADJ	Adjetivo
CD	Complemento Direto
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
DT	Dicionário Terminológico
F	Frase
FALAR	Formação de Acompanhantes Locais: Aprendizagem em Rede
ILTEC	Instituto de Linguística Teórica e Computacional
L	Locativo
N	Nome
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
NGP	Nomenclatura Gramatical Portuguesa
OBL	Oblíquo
OD	Objeto Direto
PLPEB	Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico
PPEB	Programa de Português do Ensino Básico
SN	Sintagma Nominal
SPREP	Sintagma Preposicional
SU	Sujeito
SV	Sintagma Verbal
TLEBS	Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário
V	Verbo

1. Introdução

Desde o início da licenciatura a área de estudos que me despertou particular interesse e curiosidade foi a Linguística. Já tinha sido nessa área a realização do seminário de conclusão da licenciatura, cujo tema foi o da relação entre a sintaxe portuguesa e a latina.

Ao longo da carreira profissional, como docente de Português, várias foram as mudanças verificadas, quer a nível dos programas, quer ao nível dos manuais e das metodologias, daí a constante necessidade de atualização relativamente aos vários domínios da disciplina, nomeadamente ao nível do funcionamento da língua e da gramática.

Foram, aliás, as dificuldades sentidas na abordagem de determinadas situações de descrição do funcionamento da língua, na minha prática letiva, bem como as recentes alterações introduzidas com o Dicionário Terminológico (DT), que motivaram a realização do presente trabalho de investigação.

A decisão da escolha do tema para a presente dissertação foi então dirigida para aspetos práticos e atuais da área da Linguística, que nos levassem a refletir precisamente sobre o que mudou com a introdução da nova terminologia, ao nível da sintaxe e semântica, com particular destaque para a distinção entre complementos e modificadores. Dado tratar-se de uma área de investigação que levanta interessantes problemas de análise e aplicação, quer aos alunos, quer aos próprios professores, foi nosso objetivo contribuir, com o presente estudo, para um melhor esclarecimento das referidas funções sintáticas.

1.1. Objetivos do trabalho

Os objetivos que nortearam o presente trabalho de investigação foram os seguintes:

- avaliar o contributo do DT na descrição e análise dos aspetos do funcionamento da língua portuguesa, em particular nos domínios da sintaxe e semântica;

- evidenciar as alterações introduzidas pelo DT relativamente à Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967;
- constatar a apropriação e aplicação da nova terminologia linguística (constante no DT) pelos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico;
- concluir da pertinência e adequação da nova terminologia na descrição e análise de diferentes situações de uso da língua, a partir de exercícios concebidos para o efeito.

1.2. Plano

Passamos a descrever a forma como o trabalho se encontra organizado.

Após uma breve introdução, no ponto 2, apresentamos as principais etapas que levaram à revogação da Nomenclatura Gramatical Portuguesa (NGP), que já vigorava desde 1967, até à implementação do DT. Destacamos as polémicas verificadas aquando da aplicação da Terminologia Linguística nos Ensinos Básico e Secundário, as revisões da TLEBS, a sua integração no Programa de Português do Ensino Básico, de 2009, bem como nas Metas Curriculares.

No ponto 3, começamos por focar alguns aspetos que mostram a relação entre os domínios da sintaxe e da semântica. Prosseguimos com o tratamento daquele que é o principal objetivo do nosso estudo – análise das funções sintáticas: complementos e modificadores.

No ponto 4, referimos a tipologia dos exercícios aplicados a uma amostra de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de verificarmos a apropriação e aplicação da nova terminologia. A seguir apresentamos a análise dos dados, estatisticamente tratados, e a discussão dos resultados obtidos.

No ponto 5, apresentamos as conclusões a que chegámos, tendo em conta toda a pesquisa realizada.

2. Da Nomenclatura Gramatical Portuguesa (1967) ao Dicionário Terminológico (2008)

Ao abordar este tópico não podíamos deixar de fazer referência, sobretudo, aos normativos legais que impuseram a implementação da Nomenclatura Gramatical Portuguesa (NGP) e da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), que, após revisão, foi transformada no Dicionário Terminológico (DT).

Segundo Gouveia (1968: 203), os participantes do 1.º Congresso do Ensino Secundário, “ao apresentarem, em 1927, uma proposta referente à uniformização da terminologia gramatical portuguesa, mal sabiam [...] que teriam de passar quarenta anos até o seu voto se converter em realidade”. Com efeito, só em 1963 o então Ministro da Educação Nacional, Inocêncio Galvão Teles, designou Manuel de Paiva Boléo, um dos mais prestigiados linguistas portugueses, professor catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, para coordenar a elaboração da NGP, que viria a ser homologada e publicada pelo Ministério da Educação Nacional, através da Portaria n.º 22664, de 28 de Abril de 1967.

Antes, porém, da sua homologação, foram elaborados três projetos de nomenclatura gramatical portuguesa: o primeiro da autoria de Manuel de Paiva Boléo, a que o mesmo deu o título de “*Pré-Anteprojecto de simplificação e uniformização da nomenclatura gramatical portuguesa*” (*Idem*: 204); o segundo e o terceiro como resultados de revisões efetuadas por uma comissão de cinco membros nomeada oficialmente (Manuel de Paiva Boléo, presidente; e Augusto Silva Reis Góis, Francisco da Costa Marques, Adriano Leite Teixeira e Maria Alice Nobre Gouveia, (secretária) (*Ibidem*).

De acordo com o exposto na referida Portaria (nº 22664/1967), o motivo que levou à fixação da nomenclatura gramatical foi a necessidade de pôr “termo às divergências perturbadoras que se vinham a verificar nesse domínio.” Boléo (1965: 6) salienta, a este respeito, que “as faltas de uniformidade na terminologia dão como resultado que os autores de gramáticas e os professores de português se vêem obrigados a ensinar aos alunos dois nomes para designar o mesmo facto gramatical”. Quando comparadas duas gramáticas oficialmente aprovadas uma chama “expressões enfáticas” àquilo que a outra dá o nome de “partículas de realce ou expletivas” (*Ibidem*).

Assim, em relação ao ensino do Português, Castro (2001: 204) salienta que se verificava uma situação de «crise», “com tradução na natureza das práticas pedagógicas e consequente necessidade de regressar a uma situação de estabilidade”.

A elaboração da NGP envolveu, de forma exemplar, verdadeira discussão pública através da circulação alargada do segundo projeto, que, no dizer do legislador, “foi largamente difundido na metrópole, no ultramar e no Brasil, tendo sido posto ao alcance fácil de quantos desejassem conhecê-lo e, além disso, enviado a numerosíssimas entidades e individualidades com especial competência e responsabilidades na matéria, a todos se havendo pedido a formulação de críticas, comentários e sugestões” (Portaria: nº 22664/1967).

Segundo Boléo, na elaboração da nomenclatura gramatical a referida Comissão procurou atender aos seguintes critérios, expressos no próprio Anteprojeto:

exatidão científica dos termos; ajustamento sempre que possível, com a nomenclatura brasileira; tradição dos termos na vida escolar portuguesa, conjugada com a possível actualização da nomenclatura, de harmonia com as modernas orientações dos estudos linguísticos; preferência, atendendo a vantagens de ordem didáctica, por uma denominação moderna, não corrente ainda, a outra já existente na tradição; coincidência, quanto possível, da nomenclatura portuguesa com a de outras línguas românicas (1965: 9).

De acordo com a mesma portaria (nº 22664/1967), havia o desejo de levar mais longe a aproximação entre a nomenclatura aprovada no Brasil, por portaria de 28 de Janeiro de 1959, e a aprovada então em Portugal, em conformidade, aliás, com a diretriz ministerial.

Segundo Ghelli (2006: 11-12), a aproximação entre as duas terminologias era de toda vantajosa dada a unidade linguística entre os dois países e o interesse cultural e comercial que há em divulgar livros didáticos portugueses no Brasil e brasileiros em Portugal.

No entanto, se, por um lado, o contributo da experiência colhida dos poucos anos de existência da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) veio simplificar a tarefa atribuída à Comissão, por outro lado, tornou-a ainda mais delicada. Primeiro, porque foi necessário ler com atenção as críticas que os próprios brasileiros fizeram ao seu Anteprojeto, com vista a retirar o que nelas havia de aproveitável; segundo, porque se tornava mais difícil

introduzir inovações que nitidamente se afastassem da Nomenclatura Gramatical Brasileira, uma vez que se trata de uma só língua.

Para além disso, foi propósito dessa Comissão “elaborar um «código» de terminologia gramatical que, satisfazendo equilibradamente as exigências científicas e as pedagógicas, pudesse merecer a confiança do corpo docente e dos restantes interessados” (Portaria: nº 22664/1967).

A terminologia então aprovada não se restringiu apenas à nomenclatura gramatical morfológica e sintática, mas também a outros domínios necessários ao ensino: Fonética descritiva, Ortografia, Lexicologia, Semântica, História da língua e outros¹. A este propósito, Gouveia (1968: 209-210) refere que a Comissão que estava apenas encarregada de fazer a unificação e simplificação da nomenclatura gramatical “não se julgou obrigada a respeitar a terminologia respeitante a todas estas disciplinas, mas também não se limitou ao campo da Gramática. Para não ir inteiramente contra a tradição e porque lhe pareceu conveniente para fins escolares, apresentou também a nomenclatura fonética, lexical e semântica considerada mais necessária ao ensino”.

A mando do Governo da República Portuguesa, pelo então Ministro da Educação Nacional, Inocêncio Galvão Teles, a NGP só vigoraria, numa primeira fase, a título de experiência pedagógica. Findo o prazo estabelecido para essa experiência e para apreciação dos seus resultados, a mesma entraria em vigor generalizadamente (Portaria: nº22664/1967). Processo idêntico irá acontecer aquando da implementação da TLEBS, como ficará demonstrado mais à frente.

Após um período inicial tumultuoso, a NGP acabou por receber a aprovação dos especialistas e do público em geral, sendo durante cerca de quatro décadas, o instrumento fundamental de referência que serviu de base e apoio ao ensino do português nas escolas.

Segundo Castro (2001: 206), a NGP conseguiu de facto, no seu tempo, dar uma resposta a um quadro de «crise», “encontrado para contrariar inadequações várias verificadas no campo do conhecimento gramatical”.

¹ Cf. Anexo à Portaria n.º 22664, de 28 de Abril de 1967.

No entanto, com o progresso dos estudos linguísticos, bem como com as apropriações diversas que foram sendo feitas nas gramáticas escolares e nos manuais de Português, surge já nos anos 90 um movimento com o objetivo de redefinir a NGP através da apresentação de uma Proposta de Nomenclatura Gramatical da autoria de uma equipa da Faculdade de Letras de Lisboa².

Relativamente ao subdomínio das Funções Sintáticas (que tem a ver com o objeto do nosso trabalho) a proposta apresentada pela referida equipa de professores é a seguinte (Duarte *et al.*, 1991: 78):

7.3 Funções sintáticas dos constituintes na frase (ou relações gramaticais):

- Sujeito:
 - simples vs composto;
 - omissivo;
 - indeterminado.
- Predicado
- **Complementos:**
 - objecto directo;
 - objecto indirecto;
 - complementos preposicionais;
 - complementos adverbiais.
- Nome predicativo do sujeito
- Nome predicativo do objecto directo
- **Modificadores** (ou circunstantes).

Esse movimento tinha formulado como principal objetivo a estabilização da terminologia. Castro (2001: 207) salienta que, segundo as palavras dos referidos autores, o uso de terminologia comum permitiria evitar equívocos e ambiguidades, quando professores e alunos se referissem aos mesmos conceitos linguísticos/ gramaticais.

Dentro desta linha de pensamento, em 1997, teve início, no âmbito do projeto FALAR (Formação de Acompanhantes Locais: Aprendizagem em Rede), um conjunto de ações, amplamente participadas (onde estiveram envolvidos cerca de 15 000 professores dos

² Cf. Duarte *et al.*: 1991. Dessa equipa de professores da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa faziam parte: Inês Duarte, M^a Raquel Delgado-Martins, Armanda Costa, Ana Isabel Mata, Dília Pereira e Luís Prista.

ensinos básico e secundário), com vista à identificação de necessidades e lacunas. Decorrente da discussão pública gerada em torno dos documentos resultantes dessas ações de formação, foi constituído um grupo de trabalho integrado por representantes dos vários níveis de ensino, desde o básico ao superior, que, levando em consideração toda a documentação produzida até ao momento e consensual entre as partes envolvidas, elaborou uma proposta de Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário.

Este documento de trabalho foi entregue a equipas de investigadores universitários para definição e explicitação dos termos, segundo os domínios de especialidade definidos na Terminologia Linguística (língua, comunidade linguística, variação e mudança; fonética e fonologia; morfologia; classe de palavras; sintaxe; semântica lexical; semântica frásica; pragmática e linguística textual; lexicografia e representação gráfica da linguagem oral), com vista à criação de uma base de dados, a divulgar e tornar acessível, pela forma mais adequada, aos professores e a outros interessados da comunidade educativa (Portaria: nº 1488/2004).

Assim, em 2004, a NGP foi revogada pela Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro e substituída pela TLEBS. No texto da Portaria pode ler-se a seguinte fundamentação:

a Nomenclatura Gramatical Portuguesa foi, progressivamente, acusando a inexorável usura do tempo, tendo deixado, há muito, de constituir referência para a solução de problemas que têm vindo a ser identificados no campo do ensino da língua portuguesa, nomeadamente no que se refere à constituição de uma terminologia especializada, apta a instituir e a descrever os factos linguísticos, permitindo a criação de instrumentos de trabalho reconhecíveis por professores e alunos, delimitando o conhecimento pedagogicamente válido na área da linguística e clarificando as bases da relação entre os saberes escolares e os saberes científicos (*Ibidem*).

Segundo a mesma Portaria, a TLEBS foi adotada, a título de experiência pedagógica, durante um período de três anos letivos. Findo esse prazo de experiência e apreciação dos seus resultados, a TLEBS entraria “em vigor generalizadamente, [...] com as alterações que tais resultados vierem porventura a aconselhar” (*Ibidem*). Processo idêntico tinha acontecido aquando da implementação da NGP, como atrás se fez menção.

A referida Portaria, no ponto 7, prevê que a divulgação da TLEBS deve ser complementada com medidas e ações de apoio e reforço da sua utilização, nomeadamente ao nível da formação de professores e da publicação de documentos, teóricos e práticos, que a informem, científica e pedagogicamente.

A TLEBS destinava-se assim a constituir “referência para as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Português, bem como para a produção de documentos pelo Ministério da Educação em matéria de ensino e divulgação da língua portuguesa” (Portaria: nº1147/2005). Porém, como desde logo se começaram a verificar dificuldades ao nível dos prazos de implementação da TLEBS, em 2005 é publicada a Portaria acima citada a revogar os números relativos ao início da aplicabilidade da mesma, passando a produzir efeitos a partir do ano letivo de 2005-2006.

Em resultado da forte contestação pública de que foi alvo a aplicação da TLEBS nos manuais escolares e em contexto de aula, a Terminologia foi suspensa, em 2007, pelo Ministério da Educação, através da Portaria 476/2007, de 18 de Abril, “para revisão científica e adaptação pedagógica” e nova discussão pública.

No âmbito do processo de revisão, a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, com a colaboração de especialistas, ficou de apresentar dois documentos de referência:

- um, de carácter científico, com a lista de termos e respetivas definições, destinado a professores;
- outro, de carácter didático-pedagógico, com os termos a trabalhar, em cada ciclo de ensino, e propostas de materiais a utilizar pelos professores nas situações de ensino-aprendizagem³.

Após a revisão, que se traduziu, nomeadamente, na redução do número de entradas em alguns domínios, a TLEBS foi transformada, em 2008, num Dicionário Terminológico, em linha, disponível no *site* do Ministério da Educação e Ciência⁴.

³ Cf. Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril.

⁴ Disponível em: <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> (Consultado em 22/12/2012).

2. 1. Polémicas e dificuldades de implementação da TLEBS

“Ensinar gramática não é ensinar terminologia; e utilizar pedagogicamente uma terminologia não significa que toda a terminologia deva ser transmitida aos estudantes.”

(Brito, 2006: 37)

Havia de facto uma necessidade de corrigir erros terminológicos e superar a desatualização da nomenclatura gramatical portuguesa, aprovada pela Portaria n.º 22664, de 28 de Abril de 1967.

No entanto, com a revogação da NGP e consequente adoção e implementação da TLEBS, ao nível do ensino básico, logo se começaram a verificar dificuldades de utilização desta nova terminologia, decorrentes quer de algum desconhecimento do documento, quer da necessidade de formação dos docentes, quer ainda da ausência de materiais pedagógicos de apoio (Portaria: nº 1147/2005).

Assim, desde o início da sua adoção, ainda que a título de experiência pedagógica, várias foram as vozes que se manifestaram contra a TLEBS, entre elas as de personalidades como Jorge Morais Barbosa, Maria Alzira Seixo, João Andrade Peres, Maria do Carmo Vieira, Vasco Graça Moura e Eduardo Prado Coelho. De uma forma geral, todas estas figuras denunciaram, em diversos artigos de imprensa e da internet, fragilidades e deficiências científicas da TLEBS. Neste sentido, num dos seus artigos, Barbosa (2006), apontando para o domínio de um quadro teórico, opondo gramática e linguística, opina:

Diz-se que a TLEBS resultou da necessidade de se rever a Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967. Não havia, contudo, vantagem em substituir o que era gramatical pelo que se pretende linguístico. Se há que actualizar a Nomenclatura, actualizemo-la, mas contemplando o que for científica e pedagogicamente ponderado e não criando sabedorias dentro do que, felizmente, nem sequer chega a constituir uma escola linguística. Até lá, suspenda-se, pois, o disparate.

Maria Alzira Seixo (2006), por sua vez, direciona a sua crítica para o tecnicismo e especificidade da nova terminologia, escrevendo que:

(...) não é aceitável que se proceda a alterações terminológicas segundo uma teoria específica dos fenómenos da linguagem, a perfilhada por Inês Duarte, cujo trabalho é apreciável em investigação mas, sem resultados consensuais na universidade, não é representativa para uma determinação ministerial. A actualização que a TLEBS propõe tem um pensamento, o que lhe dá coesão (mas com muitas incoerências), e há que ver se esse pensamento favorece a qualificação educativa.

A TLEBS dirige a taxinomia da língua para raciocínios tecnicistas e funcionais, com uma óptica exclusivista e auto-suficiente que, não dialogando com áreas centrais do pensamento humanístico, estreita a compreensão gramatical.

Peres (2007b), expôs em vários artigos publicados, os erros de que a enfermava. Num artigo que escreveu para o *Expresso*, também disponível no Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, refere que a “TLEBS é cientificamente inaceitável. [...] É patente que o caso TLEBS está atolado num pântano jurídico indigno de um país civilizado”.

Num outro artigo, Peres (2006) destaca, além da falta de rigor científico da TLEBS, os efeitos nefastos que a sua implementação trará para o ensino do português:

(...) independentemente das partes válidas que a TLEBS contém, o conjunto que abrange a Morfologia, as Classes de Palavras, a Sintaxe, a Semântica Lexical e a Semântica Frásica – que constitui precisamente o cerne do sistema linguístico – apresenta deficiências e lacunas de uma gravidade tal que fazem desta terminologia, tomada na sua globalidade, um objecto que não merece crédito científico, que envergonha a Linguística portuguesa e o próprio país e que não se entende como pode estar a ser introduzido no sistema de ensino. Se alguém tivesse como objectivo contribuir para tornar o ensino do português algo de odioso para os alunos, não poderia ter dado melhor ajuda.

No mesmo artigo, Peres refere que o uso da TLEBS “acarretará consequências pesadamente nefastas para a qualidade do ensino da língua portuguesa” (*Ibidem*). O mesmo autor aponta três tipos de aspetos negativos da TLEBS: “deficiências metodológicas”, “erros de formulação” e “erros conceptuais.” Ao nível das “Deficiências metodológicas – definições impróprias”, refere que “sendo as definições da TLEBS produzidas por docentes universitários, é verdadeiramente inquietante o teor de muitas delas, exemplos perfeitos de como não se deve construir uma definição (que em Aristóteles se concebia como “o género mais a diferença específica”) (*Ibidem*). O mesmo autor salienta ainda que algumas das definições apresentadas nada definem, antes

constituem puros círculos viciosos. Deste modo, dá como exemplo: “Na Sintaxe, «modificador» define-se como «função sintáctica desempenhada por constituintes não seleccionados pelo núcleo do grupo sintáctico que modificam». Estaríamos esclarecidos se tivéssemos [a definição] de «modificar». Como não temos, a circularidade é total” (*Ibidem*).

Pese embora as suas críticas à TLEBS, Peres acaba por reconhecer que a mesma apresenta muitos aspetos positivos. Destacando,

em primeiro lugar, a inclusão de secções que não figuravam na Nomenclatura de 1967 e que introduzem conceitos pertinentes para os fins em vista: a secção “Língua, comunidade linguística, variação e mudança”, que substitui parcialmente a antiga “História da língua”, ampliando-a e enriquecendo-a com termos como “língua oficial”, “língua segunda”, “multilinguismo” ou “crioulo”; a secção “Pragmática e Linguística Textual”, que introduz, p. ex., termos como “contexto”, “enunciação”, “acto de fala”, “pressuposição” ou “implicatura”; finalmente, a secção “Lexicografia”, que inclui as subsecções “Dicionário”, “Glossário”, “Enciclopédia”, “Terminologia” e “Thesaurus” (*Ibidem*).

Vieira, num artigo publicado no semanário *Jornal de Letras*, de 11 de Outubro de 2006, e também disponível no Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, salienta a forma como a TLEBS foi rececionada pelos professores, referindo a sua linguagem tecnicista, bem como os efeitos negativos que a mesma produzirá na aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos:

foi com perplexidade e indignação que os professores receberam nova imposição de conceitos linguísticos, inovações caracterizadas por uma imensa complexidade – a dita TLEBS. É natural que a Linguística, enquanto ciência, investigue. Não é, no entanto, aceitável que imponha o tecnicismo de conceitos estéreis aos alunos do básico ao secundário, que para nada lhes servirão, antes os confundirão, tornando-se motivo de desprazer pela língua que falam, que se arrastará obviamente à leitura.

Pelas afirmações que faz, a mesma autora demonstra alguma falta de rigor ao criticar a TLEBS. Por um lado, os exemplos que apresenta não se baseiam no documento original,

mas sim em manuais dos ensinos básico e secundário, por outro lado, verificamos que confunde funções sintáticas com classes de palavras:

O advérbio, que a TLEBS denomina também de modificador, quando o termo latino é perfeitamente compreensível para os alunos (junto do verbo, ou seja, que modifica o sentido do verbo), aparece igualmente subdividido em subclasses, as quais integram os nossos conhecidos advérbios de lugar, de tempo, de modo, de afirmação.... Designam-se essas subclasses por: advérbios disjuntos, adjuntos e conectivos. E repare-se agora nas várias subclasses semânticas em que se agrupam os advérbios disjuntos: advérbios disjuntos avaliativos (felizmente); advérbios disjuntos modais (possivelmente), advérbios disjuntos reforçadores da verdade da asserção (evidentemente) e advérbios disjuntos restritivos da verdade da asserção (supostamente).

Moura, na mesma linha de Seixo e Vieira, critica o tecnicismo da linguagem da TLEBS, escrevendo num artigo publicado no *Diário de Notícias*, em 21 de Dezembro de 2005, que a mesma se baseia “numa linguagem técnica de acesso difícil e em conceitos que não fazem parte da gramática tradicional e são desconhecidos da maioria dos professores. Assenta em critérios sintácticos que se sobrepõem aos critérios semânticos em termos radicalmente novos”.

Coelho (2006) corrobora muitos dos aspetos criticados por João Andrade Peres, nomeadamente as consequências negativas que a implementação da nova terminologia trará para o ensino. Deste modo, afirma que ao Ministério só resta uma posição: “travar de vez a TLEBS. Se o não fizer, terá graves responsabilidades na degradação do ensino em Portugal e estará a assumir uma posição contra o Plano Nacional de Leitura”.

A contestação foi de tal ordem que um grupo de 51 docentes do ensino superior subscreveu uma carta⁵ sobre o processo da TLEBS dirigida à Ministra da Educação, em 3 de janeiro de 2008, solicitando a suspensão definitiva e a reformulação da TLEBS. Já a 25 de janeiro de 2007, havia sido entregue uma petição no mesmo sentido, organizada *online* por um grupo de cidadãos, dirigida ao Presidente da República, ao Presidente da

⁵ Cf. Peres: 2008.

Assembleia da República, ao Primeiro-Ministro e à Ministra da Educação, com mais de oito mil assinaturas⁶.

Não pretendendo pôr em questão os argumentos apresentados pelas referidas personalidades, alguns serão certamente válidos e eventualmente corrigidos com a revisão da TLEBS, mas outros, contudo, revelam uma visão mais restritiva. Podemos verificar esse caráter restritivo, por exemplo, num artigo de João Andrade Peres, publicado já após a referida revisão da TLEBS, onde, em alternativa a esta terminologia, antes defende “uma atualização minimalista da NGP de 1967, corrigindo aquilo que hoje se sabe que deve ter outro tratamento [...] e que é consensual entre a comunidade dos linguistas” (2007a). Diz ainda não defender tal documento (da NGP), uma vez “que ninguém minimamente informado em questões de linguística pode deixar de reconhecer que está ultrapassado. Apesar disso, porém, é passível de ajustamentos e de interpretações que o melhorarão substancialmente. [...] Na verdade, a NGP, corrigidos os aspetos mais desatualizados, é bastante flexível, não podendo ser confundida com a interpretação que dela fizeram os gramáticos escolares” (*Ibidem*).

Por uma questão de pertinência e de espaço, apenas nos limitamos a apresentar as opiniões de algumas das personalidades que mais se destacaram contra a TLEBS. Outras figuras, porém, de não menos reconhecido mérito, se manifestaram a favor da TLEBS. Entre elas, salientamos, Maria Helena Mira Mateus, Assunção Caldeira Cabral e João Costa. Podemos dizer que pelos seus argumentos perpassa a ideia da necessidade e urgência em fazer uma atualização da terminologia linguística/gramatical, acompanhando, aliás, os progressos verificados ao nível das ciências da linguagem nas últimas décadas, de forma a tornar o ensino da gramática do português menos obsoleto nos programas atuais.

Neste sentido, Mateus (2006) questiona:

Será que a escola portuguesa não pretende acompanhar o progresso das ciências? Será que tudo o que é novo desperta uma reacção própria de um conservadorismo reaccionário? Será que o ensino não

⁶ Cf. *Público*, 25/01/2007. Disponível em <http://publico.pt/educacao/noticia/peticao-contra-nova-terminologia-linguistica-entregue-hoje-no-parlamento-1283474> (Consultado em 15/12/2012)

pode beneficiar dos avanços da ciência? Será que os professores que têm a seu cargo os primeiros ciclos escolares não estão à altura de conhecerem, e saberem como transmitir, o que se conhece hoje em qualquer ciência, inclusive a ciência da linguagem? E os professores que ensinam ciclos mais avançados? Será que não é bom que apresentem esse conhecimento usando os mesmos termos, ou é preferível que cada professor escolha a seu gosto os termos que utiliza?

A mesma autora faz um pedido: “Por favor, não falem do que não sabem e deixem-nos trabalhar sobre a actualização da Terminologia, tirar conclusões da experiência em curso e tornar o ensino da gramática do português menos obsoleto” (*Ibidem*).

Cabral contra argumenta, relativamente a alguns daqueles que se opõem à implementação da TLEBS, que a «embrulhada específica» de que fala Graça Moura “só será inevitavelmente instaurada se se continuar a pensar que transposição didáctica significa ter uma lista de termos para fazer os alunos decorar com uns exemplos de frases, criadas «*ad hoc*»” (2006). A referida autora acrescenta ainda que tal didatização “não passa, naturalmente, por «pôr uma criança, imagine-se, a decorar advérbio disjunto restritivo da verdade da asserção», como se diz no destaque da revista «Visão», baseando-se num exemplo retirado de um manual” (*Ibidem*). Salienta ainda que muitos professores têm aproveitado o processo de implementação da TLEBS para repensar e refletir sobre as suas práticas de ensino, em particular do funcionamento da língua (*Ibidem*).

Costa (2006a), num dos seus artigos sobre a Terminologia Linguística, esclarece “que a TLEBS vem substituir a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (NGP), publicada em 1967, pretendendo ambos estabilizar os termos a utilizar na descrição dos fenómenos da gramática. Era urgente a sua revisão, uma vez que programas de língua portuguesa, manuais, gramáticas e práticas docentes não eram coincidentes na terminologia utilizada”.

Recorde-se a este propósito que uma das principais gramáticas de referência da língua portuguesa era, e continua a ser, a *Nova Gramática do Português Moderno*, de Celso Cunha e Lindley Cintra. Ora, sendo um dos seus autores brasileiro (Celso Cunha⁷), era

⁷ No Prefácio da *Nova Gramática do Português Moderno* podemos constatar que a responsabilidade de autoria da maior parte da mesma foi de Celso Cunha:

previsível que alguma da nomenclatura gramatical brasileira fosse transposta para a mesma Gramática e desta para outras. Apresentamos apenas como exemplo, ao nível das funções sintáticas, a inclusão do “adjunto adverbial” e do “adjunto adnominal” (1984: 150-152). Funções sintáticas essas que constam da NGB⁸, de 1959, de cuja Comissão de elaboração fez parte, precisamente, o próprio Celso Cunha. Todavia, as referidas funções sintáticas, apesar de não constarem da NGP, de 1967, passaram a ser usadas em gramáticas e manuais escolares em Portugal.

A instabilidade terminológica gerou, segundo Costa, pelo menos, dois problemas óbvios:

é parcialmente responsável por um desinvestimento no ensino da gramática; criou dificuldades na estabilização de conhecimentos. Acresce que a NGP contém termos que a investigação revelou serem incorrectos ou inadequados. Qualquer comentário à TLEBS é, portanto, inútil se não tomar como referência uma comparação com a NGP, o documento normativo em vigor.

É também essencial saber-se que a TLEBS é um instrumento para os docentes, que não revoga os programas vigentes, nem o currículo nacional. Assim, muitos dos termos listados na TLEBS e definidos na base de dados que foi distribuída pretendem ser auxiliares dos docentes, que, na sua planificação, gerirão o que utilizar em função dos programas e currículo nacional. Infelizmente, a TLEBS foi “despejada” sem critério nalguns dos novos manuais, mas estes não são os documentos de referência para o professor. Estar consciente disto é fundamental para não se criarem alarmismos sobre o que vai ser ensinado. Recentemente, um “pedagogo” criticava a TLEBS por se passar a exigir que uma criança de seis anos dominasse termos como “conector”, “valor anafórico”, etc. Este tipo de comentário ou pretende criar pânicos (devido a qualquer motivação não confessada), ou revela desconhecimento sobre o facto de serem os programas e o currículo nacional que estabelecem os conteúdos a ser leccionados em cada ciclo. [...] era importante actualizar a NGP, de forma a incluir as áreas da Semântica (que não se confunde com Semiótica) e Linguística Textual. [...] É possível construir argumentos idênticos aos que têm sido levantados contra a TLEBS para qualquer área do saber, ridicularizando, de forma pouco responsável, listas de termos descontextualizadas. Cabe aos professores fazer a transposição didáctica desses saberes (2006a).

Toda a obra foi objecto conjunto e de troca de sugestões entre os seus autores. Cumpre-nos, no entanto, dizer, para resguardar as responsabilidades de autoria, que a Lindley Cintra se deve a redacção do Capítulo 2, da maior parte do Capítulo 3 e do tratamento contrastivo do Capítulo 13. A Celso Cunha cabe a redacção dos demais capítulos, bem como a exemplificação aduzida. (1984: xv).

⁸ Cf. NGB, em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=ngbras> (consultado em 09/05/2013).

Num outro artigo, Costa faz alusão a exemplos de termos que têm sido dados por comentadores que nem sequer ocorrem na TLEBS “veja-se o citadíssimo "advérbio disjunto restritivo do valor de verdade da asserção", que não aparece nem no documento, nem na base de dados que lhe serve de apoio” (2006b). Exemplo este, aliás, também denunciado por Assunção Cabral⁹.

No artigo “Perplexidades”, Costa apresenta mais uma série de exemplos do desconhecimento básico de gramática, referindo-se concretamente a Maria do Carmo Vieira, que num artigo seu sugere que o advérbio é designado como modificador na TLEBS, como já atrás fizemos referência¹⁰. A este propósito, afirma Costa (2006c) que esta docente “não entende, portanto, a diferença básica entre classes de palavras e funções sintáticas. Não sabe que advérbio é uma palavra que pode desempenhar a função de modificador”.

Embora alguns argumentos apresentados por certas personalidades contra a TLEBS revelassem falta de um conhecimento adequado do documento, o certo é que, algumas das principais insuficiências, que tinham sido objeto de contestação pública, relativamente à versão original, acabaram por ser corrigidas com a sua revisão.

⁹ Cf. Cabral: 2006.

¹⁰ Confrontar citação da autora: Vieira, 2006.

2. 2. A revisão da TLEBS e a conversão no Dicionário Terminológico

A polémica gerada à volta da TLEBS motivou a sua suspensão e consequente revisão, que se veio a concretizar no Dicionário Terminológico (DT). A coordenação da revisão científica da TLEBS foi atribuída a João Costa e Vítor Aguiar e Silva, o primeiro da área da Linguística, o segundo da Literatura.

A experiência pedagógica piloto, levada a efeito no ano letivo de 2005-2006, em que estiveram envolvidos 14 agrupamentos e oito escolas do ensino básico, com um total de 174 docentes permitiu, desde logo, identificar lacunas e dificuldades, quer na sua aplicação, quer no próprio documento. De acordo com os responsáveis pela revisão, Aguiar e Silva e João Costa (2007: 3), ao mesmo tempo que decorria a experiência pedagógica foi feito um estudo no Ensino Secundário, com o objectivo de conhecer as contingências sentidas pelos professores deste nível de ensino na exploração da TLEBS. Desse estudo, concluiu-se da necessidade:

de responder às dificuldades expressas pelos docentes dos diferentes níveis de ensino, decorrentes da experiência pedagógica, evidenciadas na apropriação dos termos e conceitos da TLEBS, na necessidade de esclarecimento de opções tomadas, na detecção de aspectos a corrigir na base de dados e na apresentação de propostas de materiais didácticos validados e significativamente viáveis (*Ibidem*).

Tendo em conta as referidas necessidades, o Ministério de Educação, através da publicação da Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril, decidiu tomar medidas para a revisão da TLEBS, “apresentando para homologação um documento de carácter científico que consubstancie uma lista de termos e suas definições, bem como um documento de didactização, organizado por níveis e ciclos de ensino e por competências, apresentando propostas de materiais destinados às práticas” (Portaria: nº476/2007).

Segundo os autores do documento da revisão, as alterações à TLEBS decorrem dos seguintes pressupostos:

- a) A proposta original da TLEBS tinha como público-alvo os docentes, não pretendendo ser uma listagem dos termos a explicitar com os alunos. Face às inúmeras dúvidas que esta sua natureza gerou, em reunião com os responsáveis pela didactização, acordou-se que a TLEBS inclísse os termos cuja explicitação em contexto de ensino estivesse prevista nos documentos orientadores e

os estritamente necessários para assegurar a coerência interna da TLEBS, bem como o rigor descritivo no ensino da língua. [...]

- b) Os domínios da TLEBS não apresentavam uma lógica interna coerente relativamente ao grau de aprofundamento ou de sub-especificação dos termos escolhidos. [...] Importava, portanto, proceder a uma revisão que harmonizasse as diferentes áreas no que diz respeito ao grau de aprofundamento.
- c) Os vários consultores da revisão da TLEBS foram unânimes no conselho dado no sentido de se tentar encontrar uma solução de parcimónia na lista de termos que não pusesse em causa o rigor descritivo. A título de exemplo, quase todos os consultores aconselharam uma redução substancial da área da morfologia (Aguar e Costa, 2007: 5-6).

Tendo em conta os referidos pressupostos, foi efetuada uma redução de cerca de 40% dos termos, relativamente à lista original. De acordo com os mesmos autores, foram eliminados:

- termos redundantes ou repetidos nas várias áreas. [...]
- termos cuja explicitação pode não ser relevante nos ensinamentos básico e secundário. [...]
- termos inadequados, por má escolha terminológica ou por não corresponderem a um observável linguístico óbvio. [...]
- subclasses que poderiam conduzir a tentativas de compartimentação excessiva do material linguístico a analisar ou a classificações redutoras de unidades linguísticas. [...]
- termos que não correspondem a unidades terminológicas, mas a conceitos (*Idem*: 6-7).

Decorrente da referida revisão, casos houve em que foram feitas propostas de alterações, substituições de termos ou aditamentos. Essas alterações ocorreram em quatro contextos:

- Casos em que, por lapso, não eram incluídos termos, quebrando a coerência interna.
Exemplo: era incluída a função sintáctica de predicativo do complemento directo, mas não os verbos transitivos predicativos.
- Casos em que a estrutura interna da TLEBS não é respeitada. [...]
- Casos em que o termo não é adequado. [...]
- Casos em que a experiência pedagógica revelou que a tradição no uso de um termo constituía um factor de dificuldade face à adopção de um termo sinónimo (*Ibidem*).

Foi realizada também uma revisão ao nível da hierarquização dos termos de forma a “tornar explícitas, no interior de cada domínio, as relações que existem entre os diferentes domínios” (*Ibidem*).

Quanto à revisão da base de dados da TLEBS, a mesma norteou-se pelos seguintes critérios:

- a) Apresentação, sempre que possível, de definições em intensão, para que esta ferramenta assumia o seu carácter de dicionário terminológico, não se confundindo com uma gramática.
- b) Reescrita de algumas definições em benefício da clareza e/ou da uniformização do estilo.
- c) Apresentação de exemplos claros e inequívocos.
- d) Coerência entre os diferentes domínios no que diz respeito aos termos usados (*Idem*: 7-8).

Para a elaboração do documento de revisão, que vai dar origem ao Dicionário Terminológico, foram tomados em consideração não só os pareceres dos especialistas das várias áreas ou domínios, mas também os resultados da avaliação de ações de formação e fóruns de discussões entre utilizadores da TLEBS, como o GramaTIC^a.pt, onde foram identificados os principais problemas e dificuldades, divulgados os resultados da consulta efetuada a professores dos diferentes níveis de ensino para auscultação sobre a lista de termos e estabelecido o formato das definições e aspetos a melhorar identificados pelos autores (*Idem*: 11).

Apresentamos a seguir um quadro comparativo com a lista integral dos termos da proposta inicial da TLEBS, relativamente ao subdomínio das “Funções sintáticas” (por ser esse o nosso principal domínio de trabalho), e os termos após a revisão, constantes do DT.

De acordo com proposta inicial da TLEBS	De acordo com o DT
B4.3) Funções sintáticas: B4.3.1) Sujeito: Sujeito simples vs. Sujeito composto; Sujeito nulo: Sujeito nulo subentendido; Sujeito nulo indeterminado; Sujeito Nulo expletivo; Concordância: Concordância sujeito-verbo; Concordância sujeito-predicativo do sujeito; B4.3.2) Predicado; B4.3.3) Complemento: Complemento directo; Complemento indirecto; Complemento preposicional; Complemento agente da passiva; Complemento adverbial;	B4.2) Funções sintáticas: Funções sintáticas ao nível da frase: Sujeito: Sujeito simples; Sujeito composto; Sujeito nulo; Predicado; Modificador; Vocativo; Funções sintáticas internas ao grupo verbal: Complemento: Complemento directo Complemento indirecto; Complemento oblíquo; Complemento agente da passiva;

<p>Concordância:</p> <p>Concordância complemento directo</p> <p>-predicativo do complemento directo;</p> <p>B4.3.4) Modificador:</p> <p>Modificador preposicional;</p> <p>Modificador adverbial;</p> <p>Modificador frásico;</p> <p>B4.3.5) Predicativo:</p> <p>Predicativo do Sujeito;</p> <p>Predicativo do complemento directo;</p> <p>B4.3.6) Vocativo;</p> <p>B4.3.7) Funções sintácticas internas a expressões nominais:</p> <p>Complemento do nome:</p> <p>Complemento preposicional do nome;</p> <p>Complemento frásico do nome;</p> <p>Modificador do nome:</p> <p>Modificador do nome restritivo;</p> <p>Modificador adjectival;</p> <p>Modificador do nome apositivo:</p> <p>Modificador nominal.</p>	<p>Predicativo:</p> <p>Predicativo do Sujeito;</p> <p>Predicativo do complemento directo;</p> <p>Modificador;</p> <p>Funções sintácticas internas ao grupo nominal:</p> <p>Complemento do nome;</p> <p>Modificador:</p> <p>Modificador restritivo;</p> <p>Modificador apositivo;</p> <p>Funções sintácticas internas ao grupo adjectival:</p> <p>Complemento do adjectivo.</p>
--	---

Quadro 1¹¹

Colocamos a traçado os termos que foram eliminados com a revisão da TLEBS. Outros, porém, deixaram de aparecer como entrada autónoma e passaram para as definições, como é o caso do “sujeito nulo subentendido”, “sujeito nulo indeterminado”, “sujeito nulo expletivo”, “concordância sujeito-verbo”, “concordância sujeito-predicativo do sujeito” e “concordância complemento directo-predicativo do complemento directo”. Por sua vez a negrito, na coluna da direita, destacamos os termos que mudaram com a revisão da TLEBS, nomeadamente as “Funções sintácticas ao nível da frase”, “Funções sintácticas ao nível do grupo verbal”, “Complemento oblíquo”, “Funções sintácticas internas ao grupo adjectival” e “Complemento do adjectivo”.

Como se pode constatar pela análise comparativa das duas colunas, houve uma redução significativa dos termos resultantes da revisão da TLEBS no que diz respeito ao subdomínio das funções sintáticas. Porém se, por um lado, o DT eliminou termos redundantes, inadequados ou pouco relevantes, por outro lado, acrescentou termos nos domínios da análise do discurso e da retórica, sem os quais ficaria uma lacuna em tal documento. Assim, globalmente, esta opção veio trazer um acréscimo dos termos em

¹¹ Elaborado de acordo com a Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro e DT, disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/index.php?id=n273> (consultado em 26/12/2012)

relação à proposta inicial, quando à partida o que se esperava era uma redução dos mesmos.

Curioso verificar que talvez para evitar confusões, deduzimos nós, o acesso ao conteúdo da TLEBS original, com o anúncio da suspensão para revisão, foi removido do Portal da Língua Portuguesa¹², mantido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC). O mesmo Portal mantém, no entanto, o acesso à Nomenclatura Gramatical Portuguesa, de 1967¹³, que a TLEBS substituiu.

Após o período de discussão pública, o Dicionário Terminológico passou a estar disponível, como já anteriormente referido, na forma de base de dados em linha, no endereço do Ministério da Educação: <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.

¹² Cf. Portal da Língua Portuguesa, disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=tlebs> (consultado em 15/12/2012).

¹³ Cf. *Idem*, disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=nomenclatura> (consultado em 15/12/2012).

2. 3. A integração da nova terminologia linguística (do DT) no Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) e nas Metas Curriculares

O novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012, para os 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade, de acordo com o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro¹⁴.

O atraso na sua implementação (previsto para o ano letivo 2010/2011) deveu-se, segundo o exposto na própria Portaria, ao facto de não estarem reunidas as condições para que o novo programa de Língua Portuguesa fosse aplicado nas escolas. Houve a necessidade de uma fase de preparação dos professores, nomeadamente através da realização de formação. Foram dadas orientações no sentido de serem atribuídos tempos da componente não letiva para a realização de sessões de trabalho nas escolas, orientadas por professores que já tinham feito, ou se encontravam a fazer, formação sobre a implementação do novo programa, com formadores especializados.

No PPEB, homologado em 2009, o Conhecimento Explícito da Língua é considerado uma competência nuclear da disciplina de Português, estando os seus descritores de desempenho, conteúdos e processos de operacionalização, a par dos que se encontram previstos para as competências da compreensão e expressão oral, leitura e escrita. Aliás, já no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (de 2001), a gramática – aí referida como “Conhecimento Explícito da Língua” – era considerada uma competência essencial¹⁵, a par das restantes competências e uma das áreas nucleares do currículo. Ao contrário, o *Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico*, de 1991, então revogado, atribuía ao estudo da gramática – referido como “Funcionamento da Língua” - um lugar periférico, havendo recomendações explícitas para o seu estudo ser feito quando motivado pelos textos. Este estatuto periférico era até evidente na própria organização do documento, que não reservava para a descrição gramatical conteúdos, mas apenas “níveis e processos

¹⁴ Cf. Portaria, disponível em <http://www.dre.pt/pdf1s/2011/09/17700/0446404464.pdf> (Consultada em 22/12/2012).

¹⁵ Cf. ME-DGIDC (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. pp. 32-33, 35. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2#> (Consultado em 24/12/2012).

de operacionalização”, ao contrário do que se fazia com as restantes competências, como é referido por Costa *et al.* (2011: 6).

Entre os anos 2001 e 2009 estes dois documentos (PLPEB e CNEB) conviveram com indicações contraditórias entre si, legitimando práticas de ensino divergentes.

Por outro lado, havia uma desarticulação entre a terminologia utilizada no programa do ensino secundário com a terminologia usada no programa do ensino básico, ao nível do conhecimento explícito da língua, pois só o programa do secundário é que assumia a terminologia do DT. O novo PPEB ao adotar também a terminologia regulada pelo DT introduz uma coerência na terminologia gramatical usada pelos alunos desde o 1.º ao 12.º ano.

O novo Programa preconiza uma abordagem completamente diferente da prevista no Programa de 1991, em que o recurso à gramática era feito, se o uso assim o justificasse, numa perspetiva funcional e lúdica (ME-DGIDC, 2008: 16). Nas linhas orientadoras do Programa de 1991 verificamos que se assume a opção pela reflexão sobre o funcionamento da língua enquanto transversal, que “acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios. [...] Aponta-se para um percurso integrado de comunicação oral e escrita e de reflexão sobre a língua. Tal pressupõe que os alunos experimentem funcional e ludicamente várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas, se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da língua” (ME-DGEBS, 1991: 9, 48).

Ao conceber-se o estudo da gramática como uma competência transversal, porque útil a todas as outras, estava-se a assumir, face a essa sua natureza, uma dimensão eminentemente instrumental e que não carecia de um trabalho autónomo. Ora, esta conceção, assim redutora, foi prática durante décadas, o que resultou num desinvestimento da aprendizagem da gramática.

A este propósito, Duarte (1998: 110) considera que é errado o pressuposto de que os alunos conseguem atingir bons desempenhos ao nível da compreensão e da expressão oral e escrita sem um ensino sistemático e formal da sua própria língua. A mesma autora critica (o pouco) destaque que se dá, nos Programas de 1991, ao Funcionamento da Língua, em que aparece considerado como uma “competência subsidiária e meramente

instrumental”. Salientando ainda que subalternizar a Gramática (ao nível dos programas e da prática pedagógica) tem por base um “equivoco de consequências dramáticas”. No mesmo sentido, Vilela (1993: 143-144) afirma que “não é possível compor e interpretar textos escritos sem noções de pontuação, das regularidades ou irregularidades flexionais e derivacionais, das grandes linhas de sinaxe e das coerências textuais decorrentes da Gramática”.

O Novo PPEB, ao assumir como nuclear a competência do Conhecimento Explícito da Língua está a revalorizar o seu papel e, conseqüentemente, a conceber um trabalho sobre a gramática que implica abordagens autónomas, com tempo e centradas no seu desenvolvimento. A este propósito, veja-se o que consta nas “Opções Programáticas” do novo PPEB:

importa notar que, sendo certo que o conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes domínios, com disseminada incidência nas respectivas competências específicas (compreensão e expressão oral; leitura e escrita), também é certo que ele merece um cuidado especial e momentos de trabalho autónomo. [...] há que reforçar a exigência do chamado conhecimento explícito da língua, nos vários estádios de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua e tendo em vista o ensino da gramática (2009: 19).

Reis (2007) salienta que uma das recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português vai no sentido de que “deve ser instituído ou reforçado, na aula de português, o ensino da gramática, sem propósito de ilustração de correntes linguísticas e das respectivas concepções gramaticais, privilegiando-se antes uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma”.

Um princípio fundamental que subjaz ao PPEB é o da *progressão*¹⁶, nomeadamente entre ciclos. De acordo com este princípio,

a aprendizagem constitui um «movimento» apoiado em aprendizagens anteriores; do mesmo modo, entende-se que o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza. Admite-se que certos componentes programáticos sejam retomados, em níveis de dificuldade crescente e sempre em sintonia com a necessidade de se manter uma forte articulação entre ciclos, mas com o cuidado de evitar repetições injustificadas (2009: 9-10).

¹⁶ Cf. (ME-DGIDC: 2009: 24, 114)

Segundo orientações do PPEB, pretende-se que os alunos desenvolvam a consciência linguística, que Duarte (2008: 18) define como “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização”. Deste modo, os autores do PPEB salientam a importância de assegurar que o aluno,

sendo possuidor de um conhecimento intuitivo e implícito da língua, sedimentado no treino e no confronto com novos padrões, vá progressivamente, mediante uma reflexão sistemática, aprofundando a consciência desse saber, moldada por categorias e por termos que lhe permitam explicitá-lo e sistematizá-lo, no plano gramatical e no plano textual. Importa frisar que esse trabalho de explicitação não deve ser associado a um ensino baseado em definições (2009: 150).

Costa *et al.* (2011: 10) salientam que se há muitos aspetos da língua sobre os quais temos conhecimento implícito, há outros que têm de ser aprendidos explicitamente. Defende-se que, como exemplo, “a colocação de pronomes em contexto mesoclítico (como em «far-se-á» ou «ver-te-ei») só é aprendida em contexto de instrução. [...] só podemos recorrer ao conhecimento implícito quando este existe. Perante construções ou regras que só são aprendidas se forem explicitamente ensinadas, é impossível recorrer a um conhecimento inconsciente que não existe”.

De acordo com os mesmos autores, ao implementar o PPEB, torna-se, portanto necessário promover práticas de ensino da gramática,

que façam do conhecimento explícito da língua um conjunto de saberes a que os alunos podem recorrer em contextos de uso diversificados, tornando-se utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua. Por exemplo, nesta perspetiva, torna-se evidente como o estudo das funções sintáticas deverá preceder a sistematização de regras de pontuação (“Não pôr vírgula entre o sujeito e o predicado”, “Não separar o verbo dos seus complementos por vírgula”, etc.). Para que este tipo de trabalho possa ser realizado, têm de ser criados momentos em que se explicita o conhecimento gramatical e momentos em que esse conhecimento, depois de estar bem consolidado, é recuperado e mobilizado em situações de uso (*Idem*: 11-12).

Desta forma é importante alterar algumas práticas quando se está a implementar este novo Programa. Devemos evitar recorrer a práticas idênticas às anteriores, para não

corremos o risco de estarmos a fazer uma falsa implementação do Programa. Daí ser necessário fazer uma boa apropriação dos pressupostos inerentes a essas diferenças.

De acordo com os pressupostos do Programa, o ensino da gramática não deve ser feito partindo de definições, já que estas podem ser incompletas e de difícil generalização, não permitindo um trabalho de observação dos dados e invertendo assim um percurso desejável. Um trabalho sobre Conhecimento Explícito não pode ser feito apenas a propósito do erro ou do desvio à norma, uma vez que tal deixaria muitos aspetos do conhecimento gramatical por trabalhar, impediria a sistematização e, crucialmente, limitaria a prossecução dos objetivos que se prendem com o aprofundamento de conhecimento sobre a língua. Pelo contrário, devem diversificar-se as metodologias de ensino e não utilizar metodologias únicas. É crucial que se faça uma avaliação sistemática das práticas e estratégias utilizadas. Face aos pressupostos do novo Programa, poder-se-ia pensar, por exemplo, que o ensino da gramática terá de ser centrado em atividades pela descoberta, como a “Oficina Gramatical”. No entanto, quando se trata de pretender que os alunos saibam, por exemplo, conjugar verbos irregulares em vários tempos e modos, eles terão de memorizar tabelas de conjugação verbal, através da aplicação de diversas técnicas. Deve-se, então, adequar a abordagem didática ao fim pretendido, já que alguns aspetos têm de ser formalmente ensinados e explicados, porque não decorrem de conhecimento implícito como, por exemplo, a já referida colocação de pronomes em contexto mesoclítico. As atividades de aprendizagem pela descoberta, não sendo adequadas para avaliação, fazem todo o sentido numa abordagem da gramática centrada na consciência linguística e no conhecimento explícito, uma vez que, segundo Hudson (1992: 10), assumem que *“most of the data needed for a grammar lesson are already in the children’s heads, so the teacher’s role is mainly to guide them in exploring the patterns in the data and in gradually expanding their linguistic horizons”*. No mesmo sentido Costa *et al.* (2011: 24-25) salientam que, neste tipo de atividade, se pretende que os alunos observem dados para descobrirem padrões regulares. Aliás, a observação de regularidades é adequada à perspetiva assumida no novo PPEB sobre conhecimento explícito, já que a explicitação do conhecimento

gramatical implícito passa por reconhecer que este é um conhecimento bastante regular e sobre o qual o falante tem intuições claras.

De acordo com os mesmos autores, com a implementação do novo Programa não fará sentido dizer-se que

«os alunos não sabem gramática nenhuma», pois nele preconiza-se um investimento em descrições sérias e adequadas da gramática do português. Ficam postas de lado quaisquer descrições erradas ou imprecisas, como as que tradicionalmente apareciam em gramáticas pedagógicas. Não fará qualquer sentido explicitar, por exemplo, «o conjuntivo como o «modo do que é irreal», quando os alunos usam produtivamente o conjuntivo em contextos factuais como «Lamento que tenhas feito isso». [...] Ou que «o sujeito é quem pratica a ação», «os verbos são palavras que denotam ações», «o presente é o tempo do agora» e outras incorreções semelhantes (*Idem*: 9, 24).

Para explicitar os aspetos fundamentais da estrutura e do uso da língua é determinante usar uma terminologia apropriada. Assim, a terminologia usada no PPEB é, naturalmente, a constante no DT, como a seguir se pode confirmar, através do quadro:

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA – 3º CICLO

B4	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Plano Sintático	Sistematizar os constituintes principais da frase e respectiva composição (1).	Grupo nominal; grupo verbal; grupo adjectival; grupo preposicional; grupo adverbial (DT B4.1.)
	. Sistematizar processos sintácticos (2).	Concordância; elipse (DT B.4.5.)
	. Sistematizar relações entre constituintes principais de frases e as funções sintácticas por eles desempenhadas.	Funções sintácticas ao nível da frase (DT B.4.2.)
	. Detectar diferentes configurações da função sintáctica de sujeito.	Sujeito frásico (3) Sujeito composto (4) (DT. B. 4.2.)
	. Sistematizar funções sintácticas: - ao nível da frase; - internas ao grupo verbal; - internas ao grupo nominal; - internas ao grupo adjectival; - internas ao grupo adverbial.	Funções sintácticas (DT B.4.2.) Sujeito; predicado; modificador; vocativo. Complemento (5); predicativo; modificador. Complemento do nome; modificador: restritivo; apositivo. Complemento do adjectivo Complemento do advérbio
	. Transformar frases activas em frases passivas e vice-versa (6).	Frase passiva (DT B.4.3) Coordenação assindética (DT B.4.4)

	. Sistematizar processos de articulação de grupos e de frases (7). . Distinguir processos sintácticos de articulação entre frases complexas (8).	Coordenação: oração coordenada conclusiva e explicativa Subordinação: oração subordinada substantiva (completiva); oração subordinada adjectiva (relativa restritiva e relativa explicativa); oração subordinada adverbial; concessiva e consecutiva (DT B.4.4)
--	---	--

Nota: (5) Distinção entre complemento directo, indirecto, oblíquo e agente da passiva

Quadro 2¹⁷

Apresentamos apenas, como exemplo do PPEB, o domínio das funções sintáticas, por ser este o principal domínio de análise no presente trabalho de dissertação.

Podemos constatar que a terminologia usada no PPEB é a constante no DT, como se observa através da entrada “funções sintáticas (DT B.4.2.)”. Do mesmo modo observamos a referência à nova terminologia do DT para designar as funções sintáticas de “modificador”, “complemento do nome”, “modificador: restritivo; apositivo”, “complemento do adjectivo” e “complemento do advérbio”, embora esta última não apareça como entrada no DT¹⁸. No entanto, ao consultarmos a entrada relativa ao “grupo adverbial”, no DT em linha, encontramos na sua descrição que este grupo pode ser constituído “por um advérbio e pelo seu complemento” e apresenta como exemplo: “Independentemente da tua opinião, isto funciona.”¹⁹ A este propósito, consultamos quatro gramáticas escolares recentes, elaboradas de acordo com o DT e o novo PPEB e verificamos abordagens diferentes. Enquanto Amorim e Sousa (2012: 134-135), Moreira e Pimenta (2012: 178) e Nascimento e Lopes (2012: 207-208) optaram por seguir *ipsis verbis* o constante no DT, em linha, não listando a entrada “funções sintáticas internas ao grupo adverbial” e o respetivo “complemento do advérbio”, Azevedo *et al.* (2012: 130-131), por sua vez, decidiram incluir, a par das “funções sintáticas a nível da frase”, “funções sintáticas internas a grupos nominais”, “funções sintáticas internas ao grupo adjectival”, a referida entrada “funções sintáticas internas ao grupo adverbial” e

¹⁷ Conforme o PPEB: 2009, p. 132.

¹⁸ Cf. DT, disponível em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/index.php?id=n273> (Consultado em 23/12/2012).

¹⁹ Cf. DT, disponível em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/index.php?id=n282> (Consultado em 23/12/2012).

“complemento do advérbio”, dando como exemplo desta função: “Independentemente da vida do seu autor, acho este livro muito interessante”. De realçar que esta última gramática tem como consultor científico João Costa, um dos responsáveis pela revisão da TLEBS.

A nota 5 do quadro 2 faz ainda referência à “Distinção entre complemento directo, indirecto, oblíquo e agente da passiva”, sendo o complemento oblíquo a novidade introduzida pelo DT. Mais à frente trataremos de explicitar cada uma das referidas funções sintáticas detalhadamente.

Quanto às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, é de salientar que a sua elaboração teve como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009. As mesmas centram-se no que desse programa é considerado essencial que os alunos aprendam. Ao abrigo do consignado no Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011: as metas são “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas.” As metas curriculares surgiram na sequência da revogação do “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”²⁰. Conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade²¹.

Segundo Buescu *et al.* (2012: 5), na definição das metas foram globalmente respeitados os domínios existentes no PPEB (Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, agora designado Gramática) e foi acrescentado um outro, relativo à Educação Literária.

Assim, as metas curriculares previstas para o 3º Ciclo, relativamente ao domínio da Gramática, e no que diz respeito especificamente às funções sintáticas, são as seguintes:

²⁰ Cf. Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n___171692011_CNEB.pdf (Consultado 30/12/2012).

²¹ Cf. Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/077000000/1395213953.pdf> (Consultado 27/12/2012).

7.º Ano – “Consolidar o conhecimento sobre as funções sintáticas estudadas no ciclo anterior: sujeito, vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, complemento agente da passiva, predicativo do sujeito, modificador; Identificar o sujeito subentendido e o sujeito indeterminado” (*Idem*: 55); 8.º Ano – “Identificar as funções sintáticas de modificador do nome restritivo e apositivo” (*Idem*: 62); 9.º Ano - “Consolidar o conhecimento de todas as funções sintáticas” (*Idem*: 69).

Como se pode verificar, a terminologia utilizada para designar as metas curriculares, isto é, as aprendizagens dos conteúdos essenciais a realizar pelos alunos no final de cada ano de escolaridade, no domínio da gramática (conhecimento explícito da língua), é a constante no DT.

Podemos então concluir que existe uma articulação estreita entre o PPEB, as Metas Curriculares e o DT. Estão, assim, garantidas as condições normativas para que o processo de ensino-aprendizagem se possa concretizar com sucesso.

3. Aspetos da sintaxe e semântica

“Em linguística, parece-me a mim que a depuração dos dados por testes mais objectivos tem pouca importância face aos problemas que se colocam.”

(Noam Chomsky, 1965: 102, in *Aspectos da Teoria da Sintaxe*)

Num trabalho desta natureza, não podendo abordar todas as áreas da linguística, optamos por nos deter apenas sobre alguns aspetos da sintaxe e, por inerência, da semântica, uma vez que existe uma grande afinidade entre ambas, como ficará demonstrado em seguida.

Que motivos nos levaram a optar por estas duas áreas da linguística? Por um lado, pela relevância que assumem ao nível do ensino da gramática no 3º Ciclo do Ensino Básico; por outro lado, são as áreas, especialmente a sintaxe, onde se verificaram algumas das alterações mais significativas relativamente à Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967.

Dentro da área da sintaxe, analisaremos em particular as funções sintáticas dos complementos e modificadores, pelos motivos anteriormente apresentados, bem como pelas dúvidas levantadas na sua identificação. Prova disso é a extensa bibliografia sobre as dificuldades de se estabelecer com precisão a questão da complementação dos verbos e a transitividade dos mesmos.

Neste sentido, tentaremos, ao longo desta parte do trabalho da dissertação, contribuir para a reflexão e esclarecimento das referidas funções sintáticas e noções que lhes deram origem.

3. 1. Relação entre as duas áreas da linguística (sintaxe e semântica)

Neste tópico do trabalho pretendemos demonstrar que a sintaxe e a semântica, apesar de serem duas áreas distintas da linguística, estão intimamente relacionadas.

Segundo Oliveira *et al.* (2001: 65-66), a investigação sintática centra-se fundamentalmente

na estrutura de unidades como a frase, com especial incidência na ordem de palavras e todas as complexas questões com ela relacionadas.

Uma parte da investigação semântica centra-se na relação entre a expressão linguística e aquilo que ela refere. Melhor, centra-se no significado que surge a partir da combinação de expressões mais elementares em grupos de palavras e em frases.

De acordo com os mesmos autores, é a consideração da estrutura que conduz uma teoria semântica para além da visão tradicional de que o significado se resume ao estudo das palavras. “Não negando a importância do estudo das chamadas palavras de conteúdo (ou classes abertas) como *mesa, pássaro, escrever...* (*Idem*: 66), coloca-se “a ênfase nas palavras funcionais (ou classe fechada) como o (artigo), *e, mas, porque...* Isto é, as palavras de conteúdo são os tijolos, mas são as palavras funcionais que constituem a argamassa que os liga e dá consistência à construção” (*Ibidem*).

Há, portanto, questões que são estudadas pela sintaxe e pela semântica. Mas, como salientam Oliveira *et al.*,

se é possível, até um certo ponto, estudar a estrutura sem recorrer ao significado, já é mais difícil estudar o significado sem estrutura. O significado de algo é assim entendido como o significado de uma expressão sintáctica. No entanto, isto não quer dizer que se considere que a Semântica deva ser meramente interpretativa, pois há teorias que constroem em paralelo os dois aspetos. Deste modo, a Semântica precisa da Sintaxe, mas também não parece muito útil desenvolver uma gramática (ou teoria linguística) sem a interpretação das expressões construídas pela Sintaxe (*Ibidem*).

Todavia, parte do significado está também relacionado com o contexto situacional. A

área da linguística que se tem ocupado com esta questão é a Pragmática e as Teorias enunciativas, ou seja, estas duas áreas fazem a ligação entre a sintaxe/semântica na relação com o contexto situacional.

No entanto, segundo os mesmos autores, o contexto pode também ser mais geral, como o «mundo real» ou «ficcional» com o qual a expressão está relacionada. Trata-se de «conhecimento do mundo», que durante muito tempo foi uma espécie de cesto dos papéis da linguística. Porém, recentemente, investigadores começaram a retirar alguns papéis deste cesto, nomeadamente para tratar problemas como os de «resolução de anáforas» (*Ibidem*). Esta questão, porém, não será aqui aprofundada, uma vez que ultrapassa o âmbito do nosso estudo.

Pelo exposto, podemos concluir que a semântica não se reduz ao estudo do significado das palavras, nem tão pouco se pode continuar a pensar que é possível “aprender uma língua estudando a sintaxe num compêndio de gramática, e adquirindo o conhecimento semântico recorrendo meramente a um vocabulário ou, melhor, a um léxico” (*Idem*: 67).

Passando então para a questão das funções sintáticas e de valores semânticos, conceitos essenciais no nosso estudo, Guillermo Rojo (1983: 52) referindo-se às funções sintáticas diz que elas “son la manifestación formal de un determinado significado (la función semántica)”. No entanto, não deixam de ser noções distintas, uma vez que, enquanto as primeiras são de natureza formal, as segundas baseiam-se apenas no conteúdo, refletindo-se, de acordo com Gutiérrez Ordóñez (1997: 14), “en grandes categorías (*agente, paciente, instrumento, beneficiário, etc.*) los comportamientos y procesos de los realia que se pretende describir”.

Como definição de função semântica, Simon DiK (1978: 13) sugere o seguinte: “Semantic functions specify the roles which the referents of the terms involved play within the ‘state of affairs’ designated by the predication in which they occur”.

A este respeito, Ducrot e Todorov (1991: 257) dão a seguinte explicação: “[...] admite-se que a frase, tomada globalmente, tem uma finalidade, e que cada constituinte se distingue dos outros pelo papel que desempenha no cumprimento dessa finalidade. Como num organismo biológico ou social, cada membro da frase deve dar a sua

contribuição específica para a realização da tarefa coletiva”.

Tendo em conta que as realizações das funções sintáticas podem variar de língua para língua, pois estão dependentes das suas possibilidades de combinação sintagmática, elas podem ser consideradas em abstrato, sendo desta forma, cada função sintática, segundo Amorim (2003: 10), “comparada a um espaço vazio susceptível de ser ocupado por elementos diversos”, uma vez que, como salienta Gutiérrez Ordóñez (1997: 12), “*Tienen carácter formal: no dependen del significado concreto de los sintagmas que las «representan»*”.

Ducrot e Todorov (1991: 257-258) referem ainda a este respeito que “a função de um elemento não é diretamente determinada pela sua natureza: dois elementos de natureza diferente podem ter a mesma função [...]: um substantivo e um adjetivo podem ser nomes predicativos. Inversamente, constituintes da mesma natureza podem ter funções diferentes (um substantivo pode ser sujeito ou complemento)”.

Deste modo, se tomarmos em conta os exemplos (1) e (2), verificamos que elementos da mesma categoria e do mesmo sintagma «a bola» desempenham funções diferentes: sujeito em (1); complemento direto em (2).

(1) *A bola entrou na baliza.*

(2) *O João comprou a bola na loja.*

No entanto, há restrições semânticas impostas pelos verbos que não permitem, por exemplo, que um determinado nome ocupe a função de sujeito nas estruturas em que ocorre; daí a inaceitabilidade de (3), já que o verbo *oferecer* exige um sujeito pertencente à classe semântica [+ humano]:

(3) **A pedra ofereceu um livro à Inês.*

Neste sentido, e de acordo com os pressupostos teóricos apresentados na obra inaugural do generativismo - *Syntactic Structures*, de 1957, em que Chomsky propôs a construção de um modelo de gramática concebido como sistemas de regras capazes de

gerar descrições estruturais das frases de uma língua, atribuindo à sintaxe a centralidade da gramática e não existindo qualquer componente relacionada com a estrutura semântico-lexical, era possível obtermos frases como:

(4) *Colourless green ideas sleep furiously*

(5) *golf plays John*

(6) *the boy may frighten sincerity* (Chomsky, 1975: 240)

Estas frases, tal como a (3) são consideradas bem formadas do ponto de vista da sintaxe, mas anómalas semanticamente. No entanto, como refere Chomsky “as frases que violam regras de selecção podem ser interpretadas muitas vezes metaforicamente” (*Idem*: 241). Busse e Vilela (1986: 93) salientam também a este respeito que as chamadas restrições de seleção não esgotam os factos linguísticos, havendo outros fatores semânticos a considerar.

Em 1965, com *Aspects of the Theory of Syntax*, Chomsky introduz uma teoria das dependências contextuais, desenvolvendo um modelo que representa uma evolução em relação à conceção anterior. Neste modelo, há dois tipos de regras gramaticais: regras de reescrita categorial e regras transformacionais. As regras de reescrita derivam da chamada estrutura profunda das frases. Sobre a estrutura profunda, onde estaria já a componente semântica, aplicam-se regras transformacionais que se refletem na estrutura de superfície, manifestada pela componente fonológica e sintática.

Apesar deste modelo de gramática manter a centralidade da sintaxe, são introduzidos “dois tipos de regras sintagmáticas: as regras independentes do contexto e as regras lexicais; a inserção lexical é dependente do contexto” (Brito, 1998: 380).

Em *Aspectos...*, de Noam Chomsky (1975: 181), encontramos a referência a traços de subcategorização e a restrições de seleção, como:

(7) Traços de subcategorização:

Comer [+V, +-SN]

Parecer [+V, +-ADJ, +-Predicado Nominal]

Acreditar [+V, +-SN, +-que F']

Por outro lado, nos traços lexicais incluem-se alguns do tipo de [+/-Animado], [+/-Humano], [+/-Numerável], etc.:

(8) *sinceridade* [+N, +Det-, -Numerável, +Abstracto, ...]

rapaz [+N, +Det-, +Numerável, +Animado, +Humano, ...] (*Idem*: 196)

As regras de inserção lexical só podem introduzir itens que respeitem os traços de subcategorização, como em (7) e os traços especificados em (8). Assim, uma frase como (9a):

(9)(a) **A sinceridade admira o João.*

é considerada uma frase agramatical por não respeitar restrições de seleção do verbo *admirar*, em contraste com (9b) que as respeita:

(9)(b) *O João admira a sinceridade.* (Brito, 1998: 380)

O modelo proposto na obra *Aspects of the Theory of Syntax*, de 1965, “sendo um modelo capaz de engendrar muitas frases agramaticais, era inadequado para explicar questões como a do desenvolvimento da linguagem” (*Idem*: 381).

Com Gruber (1965) e Fillmore (1968), citados por Brito, vemos reforçada a importância das relações temáticas ou semânticas. “Em ambos, há um esforço de compreender a correlação entre as relações semânticas ou temáticas, a posição sintáctica e a realização sintáctica das expressões nominais” (*Ibidem*). Algumas das relações semânticas propostas pelos referidos autores são a de agente, instrumento, origem, objectivo, tema. Aos poucos começa a delinear-se “a ideia de que de algum modo o significado lexical se relaciona com a sintaxe” (*Ibidem*).

O próprio modelo de Chomsky vai evoluindo, sobretudo a partir de 1981, onde “a

noção de papel temático vem de certo modo tomar o lugar que na teoria dos *Aspectos* tinha a noção de restrição de selecção com base em traços sintáctico-semânticos do tipo [animado], [humano], [abstracto]. Por outro lado, considera-se que a indicação dos papéis temáticos, para além da subcategorização, é o tipo de informação lexical relevante para a projecção em sintaxe dos argumentos” (*Idem*: 386).

Assim, a entrada lexical do verbo *pôr* pode ser representada da seguinte forma:

(10) (a) *pôr*: <Agente, Tema, Locativo>

(b) *pôr*: <Agente [SN SPREP]

Tema Locativo

(...)

Dada a grelha temática e os quadros de subcategorização de *pôr* apresentados em (10), vemos que eles são respeitados em (11a) mas não em (11b) nem em (11c) (*Idem*: 386-387):

(11) (a) *O João pôs um livro na estante.*

(b) * *O João pôs um livro.*

(c) * *O João pôs.*

Nesta perspetiva, pode concluir-se que o SPREP *na estante* (elemento da frase que mais nos interessa para o nosso estudo) é um terceiro argumento de *pôr*.

A mesma relação entre sintaxe e semântica pode também encontrar-se num outro quadro teórico, a Gramática de Valências. Busse e Vilela (1986: 53) apresentam o citado verbo *pôr* como um verbo trivalente, uma vez que admite a existência de três lugares vazios ou argumentos (noções que desenvolvemos mais à frente, em 3. 2. 1.):

(12) *Ele pôs o livro na estante.*

$A_1 + A_2 + A_5 : [N + V + N + L]^{22}$

²² De acordo com a classificação dos tipos de actantes feita por Busse e Vilela, na *Gramática de Valências*, pp. 35-42: A_1 , designa o sujeito; A_2 , o complemento direto tradicional e A_5 , o actante locativo.

Trata-se de um núcleo frásico com realização de três argumentos²³. De notar que o sujeito (A1) é considerado na Gramática de Valências como um actante²⁴ da mesma ordem que os restantes. No entanto, é de salientar que o sujeito, ainda que seja um argumento do verbo não está, noutras propostas teóricas, ao mesmo nível dos complementos.

A este propósito, convém aqui fazer referência às noções de argumento interno e argumento externo. Peres e Mória (2003: 25) definem argumento externo como “aquele que se realiza tipicamente fora do sintagma de que o predicado é núcleo, ou seja, é o argumento que se realiza geralmente como sujeito.” Por sua vez, os argumentos internos de um predicado são definidos como “aqueles que se realizam dentro do sintagma referido, como complementos do predicado”.

A oposição entre argumento interno e externo pode ver-se no seguinte exemplo:

(13) *O pai deu uns patins ao filho.*

argumento externo: «o pai»

argumentos internos: «uns patins», «ao filho»

Como referem Busse e Vilela (1986: 45) “é o próprio verbo que determina quais as possibilidades permitidas ou excluídas, para cada um dos seus actantes”. Todavia há verbos que, de acordo com o contexto em que são usados, admitem actantes facultativos, pois pode haver uma elipse condicionada pelo contexto. Para mostrar que o complemento (actante) dos verbos bivalentes²⁵ pode ser obrigatório ou facultativo, os

²³ Peres e Mória (2003: 23) definem argumentos como «[...] expressões que identificam as entidades a que se aplica uma propriedade ou entre as quais é estabelecida uma relação.»

²⁴ Por actante entende-se a realização sintática de um argumento.

²⁵ Ver Busse e Vilela (1986: 18-19). Segundo estes autores, de acordo com o número de valências, isto é, quanto ao número de lugares vazios, os verbos classificam-se essencialmente em aivalentes (sem actantes, que correspondem aos verbos impessoais e intransitivos da gramática tradicional), monovalentes (um actante, verbos intransitivos da gramática tradicional), bivalentes (dois actantes) e trivalentes (três actantes). Há ainda autores que admitem a existência de verbos com quatro lugares vazios (verbos tetravalentes, como *traduzir alguma coisa de x para y*, *pagar x a alguém por alguma coisa*). Esta

mesmos autores dão o seguinte exemplo:

(14)(a) *Preciso de dinheiro*

(b) * *Preciso*

A construção do verbo *precisar*, sem complemento, resultaria numa frase agramatical. Referimo-nos, evidentemente, à construção do verbo *precisar*, independente de qualquer contexto. Pelo contrário, a expressão *Preciso* seria natural como resposta à pergunta: *Precisas de dinheiro?* (*Idem*: 54).

A este propósito, Silva (2001: 94) refere que “de facto, a par de actantes obrigatoriamente expressos na estruturação frásica, outros há que, por poderem ser intuitivamente interpretados sem a sua realização ou resultarem de elisões lexicalizadas ou textuais, se tornam facultativos na realização frásica, ainda que continuem a fazer parte do esquema argumental de um determinado verbo”.

O estatuto especial que a tradição gramatical atribuía ao sujeito é posto em causa por Lucien Tesnière, quando se propõe considerar o verbo como o núcleo semântico e estrutural da frase. Na mesma perspetiva, Busse e Vilela apontam que “um dos argumentos da gramática de valências contra a partição binária da frase, a que dá a primazia ao sujeito relativamente ao objecto, é que há frases sem sujeito, como em *Chove*” (*Idem*: 42).

Segundo os mesmos autores, a valência é “uma propriedade do próprio significado do verbo” e determina o número de lugares vazios. Deste modo,

a valência semântica compreende não só as chamadas restrições de seleção, mas também as funções semânticas dos actantes. (...) As funções semânticas são os valores semântico-relacionais assumidos pelos actantes relativamente ao verbo. O significado inerente (ou semas) é o conteúdo próprio do verbo que faz com que *dar* se distinga de *emprestar*. Verbos que coincidem entre si mais ou menos

classificação, acrescenta Silva (2001: 94), “permite situar as frases num determinado modelo frásico, estabelecendo, em consequência, um dado esquema argumental.”

nos níveis da valência, à excepção do conteúdo inerente do verbo.

A valência sintáctica indica a ocupação obrigatória ou facultativa dos lugares vazios e determina as propriedades morfo-sintácticas dos diferentes actantes” (*Idem*: 88).

A gramática de valências propõe assim um modelo de análise linguística em que a análise semântica é também considerada, pelo que qualquer análise sintáctica do verbo não pode ser encarada sem a sua dimensão semântico-funcional (em termos de funções temáticas: agente, paciente, locativo, destinatário, etc.) e semântico-denotativa (em termos de semas de [+animado], [+humano], [-humano], etc).

Podemos concluir que houve realmente uma evolução na forma como têm sido encaradas as relações entre a sintaxe e a semântica. Não havendo total consenso quanto ao modo como o significado lexical determina a forma sintáctica, é aceite a ideia de que, de algum modo, o léxico é «o dicionário da gramática» nas palavras de Stowell e Wehrli (1992: 1), e que “o significado lexical determina (parcialmente) a sintaxe” (Brito, 1998: 418).

Brito (2006: 30) salienta ainda que a grande maioria das teorias linguísticas atuais considera que a “sintaxe não é autónoma, baseando-se em parte no significado, nomeadamente no significado lexical das palavras que têm uma natureza prediativa e que são dotadas de estrutura argumental”.

3. 2. As funções sintáticas: complementos e modificadores

Nesta parte do trabalho demonstraremos a origem dos termos e conceitos de complementos e modificadores. Seguidamente analisaremos os vários tipos de complementos e modificadores, realçando aqueles que constituem maior novidade relativamente à tradição gramatical.

Tomaremos como referência primeira as definições e exemplos constantes no Dicionário Terminológico em linha, uma vez que é ele o documento estruturante e orientador de qualquer proposta de didatização. Essa análise será completada com conceitos, explicações e exemplos pertinentes presentes em quatro das principais gramáticas escolares, elaboradas de acordo com a nova terminologia linguística, constante no DT, bem como pareceres de outros investigadores especializados na área da sintaxe e semântica. Para além disso, serão usadas gramáticas de referência, como Mateus *et al.* (2003), Cunha, C. e Cintra, L. (1984) e Bechara, E. (1999).

Apresentaremos ainda alguns dos testes normalmente utilizados para a deteção das diferentes funções sintáticas em questão, de forma a desfazer alguma ambiguidade. Através de um quadro comparativo analisaremos as mudanças verificadas entre a terminologia da tradição gramatical (NGP, de 1967) e a presente no DT (2008). Por fim, apresentaremos a análise de alguns casos que poderão suscitar maior dificuldade ou dúvida na identificação das referidas funções sintáticas (complementos e modificadores).

3. 2. 1. A origem dos termos/conceitos e a gramática de valências

Podemos afirmar que, de uma forma lata, as noções de complemento e modificador, tais como são concebidas e apresentadas no DT, são transversais a diversos quadros teóricos. Por uma questão metodológica iremos situar a abordagem a esta questão no âmbito da Gramática de Valências, já que, por um lado, esta permite dar conta do problema de forma tecnicamente acessível e, por outro lado, este modelo tem frequentemente apresentado aplicações ao nível do ensino.

Construído em torno do conceito de *valência*, esse modelo teórico perspetiva uma estrutura hierarquizada dos elementos que compõem uma frase, sendo o núcleo, o elemento central, o verbo, à volta do qual “gravitam” os seus satélites. O verbo²⁶ funciona como um elemento regente e hierarquicamente superior, do qual dependem outras palavras ou “satélites” que são regidas por esse verbo. “O termo contido na estrutura de outro termo é designado por *lugar vazio* ou *argumento*, correspondendo a “*valência* ao número de lugares vazios previstos e implicados pelo (significado do) lexema. São precisamente os verbos que apresentam de modo mais evidente estruturas relacionais de tipo valencial” (Busse e Vilela, 1986: 13). Os mesmos autores dão como exemplo o significado do verbo *dar*, que “apresenta de modo muito claro uma estrutura relacional com três “relata” ou lugares vazios, referidos ao DADOR, ao DADO e ao RECEBEDOR. (...) Os adjetivos podem implicar também uma estrutura relacional no seu conteúdo: isto é, um ou mais lugares vazios, como, por exemplo, *digno de* (x, y): *Uma coisa digna de alguém*” (*Idem*: 13-14).

Nas palavras dos referidos autores “o termo valência só deve ser usado para as estruturas relacionais das classes de palavras lexicais (substantivo, adjectivo, verbo, e, eventualmente o advérbio). Excluímos deste modo classes de palavras tais como artigo, preposição e conjunção” (*Idem*: 14).

Quando os elementos estabelecem relações fortes com o seu núcleo designam-se

²⁶ Utilizamos o termo “verbo”, mas no entanto, quem tem capacidade de regência não é o verbo, mas sim o predicado. Usa-se, porém, o termo verbo já que a função sintática de predicado contém sempre pelo menos um verbo.

por *actantes*, ou dependentes da valência. Segundo Busse e Vilela designam-se *actantes* “as expressões que na frase correspondem aos lugares vazios dos lexemas. Assim, em

(1) *O Pedro deu o livro ao João.*

temos três actantes. *O Pedro* equivale a *x*, *o livro* a *y*, e *ao João* a *z*” (*Idem*: 14).

Os *circunstantes* são os elementos que não estão em dependência com o núcleo. Não são necessários, pois a sua ausência não afeta a gramaticalidade da frase.

Busse e Vilela referem ainda que a teoria de valências se distingue, “entre outras coisas, da gramática tradicional (escolar) e também da gramática generativa, pelo facto de considerar o sujeito como um actante do mesmo nível do dos complementos do verbo” (*Idem*: 15). Acrescentamos nós que também neste aspeto difere do DT, na medida em que o sujeito é tratado como uma função distinta da função de complemento²⁷.

Construções de frases como:

(2) (a) *A Maria porta-se bem.*

não eram analisadas de forma adequada pela gramática tradicional. Pois, como referem Busse e Vilela “«bem», na frase citada, constitui um complemento do verbo, tão indispensável como qualquer dos objectos” (*Idem*: 22). Na análise tradicional «bem» era classificado como complemento circunstancial por causa da sua forma adverbial. Havia, assim, “complementos de tipo adverbial, que apenas por essa razão não são considerados entre os complementos” (*Idem*: 23). Se apenas disséssemos

(2) (b)**A Maria porta-se*

a frase ficaria agramatical. O advérbio «bem», em (2a), desempenha, segundo o DT, a

²⁷ Transcrevemos do DT a noção de complemento: “Função sintáctica, distinta da função de sujeito, desempenhada por um constituinte seleccionado por um verbo, nome, adjectivo, preposição ou advérbio.” Cf. in DT. Disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/index.php?id=n293> (Consultado em 16/06/2013).

função sintática de complemento (oblíquo²⁸).

No mesmo sentido, Silva (2001: 91) refere que a classificação dos complementos circunstanciais, na gramática tradicional, “denota uma certa mistura de critérios, visto que a sua definição aponta mais para uma vertente de natureza semântica do que propriamente sintática (modo, lugar, tempo). Não se justifica, por isso, sintacticamente, a ocasionalidade com que esses complementos são caracterizados, pois a sua omissão da frase em que se inscrevem basta, em certos casos, para a sua agramaticalidade”. Reveja-se as frases (2a) e (2b), bem como os exemplos:

Ele colocou o dicionário *na estante*.

Eles foram *a Lisboa*.

O casaco verde do Manuel foi *para a lavandaria*.

relativamente aos quais se manifesta obrigatoriedade de realização dos complementos de lugar, que não podem, por conseguinte, ser considerados como circunstâncias ocasionais facilmente elimináveis (*Ibidem*).

Como prova a análise feita, fundamentar a explicitação gramatical exclusivamente no modelo da gramática tradicional é erróneo. Para um tratamento mais adequado das estruturas frásicas atrás apresentadas, considera-se pertinente, segundo a perspetiva de Silva, “apresentar uma outra proposta de descrição linguística, a gramática de valências” (*Ibidem*).

A apologia da inserção da gramática de valências na abordagem do funcionamento da língua em contexto pedagógico tem a ver com o facto de poder “ajudar a descrever melhor as funções sintáticas enquanto tais e ainda cada realização de uma função sintática, o regime dos verbos, os modelos de frase, a distinção entre complemento do verbo e complemento do predicado, o regime dos adjectivos e dos substantivos, a

²⁸ O complemento oblíquo é uma designação terminológica nova que surge no DT. É um complemento selecionado pelo verbo, que pode ter uma das seguintes formas:

- grupo preposicional que não é substituível pelo pronome pessoal na sua forma dativa ("lhe" / "lhes");
- grupo adverbial;
- a coordenação de qualquer uma destas formas. Cf. DT, em <http://dt.dgidc.min-edu.pt/index.php?id=n296> (Consultado em 23/02/2013).

estrutura interna de alguns sintagmas, nomeadamente os nominais, e o desenvolvimento lexical” (Silva, 2001: 103).

Se a identificação do sujeito não levanta, normalmente, qualquer problema, o mesmo não se pode dizer em relação a outros constituintes frásicos.

Por exemplo na frase

(3) (a) *O Pedro constrói um baloiço à Raquel.*

aplicando os testes tradicionais da interrogação *a quem/que (é que) + A₁ (sujeito) + V ...*, e da pronominalização equivalente à forma dativa “lhe” / “lhes”, verificamos que os critérios propostos, nomeadamente o da pronominalização, identificam aparentemente os elementos *à Raquel*, em (3a), como objecto indirecto²⁹. No entanto, tal sintagma é um circunstante, uma vez que o verbo *construir* prevê apenas dois lugares vazios (quem constrói e o que é construído). Estamos perante um dativo livre. Função sintática que o DT não prevê.

Os dativos “livres” comportam-se de modo semelhante ao objeto indireto, ainda que não sejam verdadeiros actantes. Os dativos “não estão direta ou indiretamente ligados à esfera do predicado” (Bechara, 1999: 424). Do mesmo modo Busse e Vilela (1986: 27) consideram “os «dativos» como membros frásicos secundários”. Têm acentuado valor discursivo e servem à expressão de conteúdos que, muitas vezes, só podem ser compreendidos mediante o suporte contextual. Se tivermos em conta o exemplo:

(3) (b) *Procurei-lhe um apartamento.*

é evidente que *procurar* apresenta uma estrutura relacional bivalente (“quem procura” e “o que é procurado”). Desta forma *lhe* não pode ser considerado complemento indirecto. Observe-se que o verbo “procurar”, na medida em que selecciona dois lugares vazios, não

²⁹ Optamos aqui por apresentar a terminologia original utilizada por Busse e Vilela: “objecto indirecto”, em vez de “complemento indirecto”.

prevê o uso do pronome “lhe”. Assim, o pronome não pode ser considerado um complemento indireto, porque não está previsto pela valência do verbo “procurar”.

Como o DT não faz referência à função de “dativo livre” convém explicitar, em termos didáticos, esta particularidade, se ela surgir no uso da língua.

Pelo contrário, com o verbo *dar*, como podemos observar a partir do exemplo

(4) (a) *O Pedro deu um livro à Raquel.*

o termo «à Raquel», em (4a), é um elemento previsto pelo verbo, logo é um actante. O verbo *dar* prevê três lugares vazios (“quem dá”, “o que é dado” e “a quem é dado”).

Para resolver determinadas situações mais complexas, Busse e Vilela referem que na “gramática de valências utiliza-se ainda o isolamento do membro frásico em questão por meio de um pró-verbo como *fazer, acontecer, etc.*”

Assim, é possível a seguinte reformulação da frase (3a)

(4) (b) *O Pedro construiu um baloiço e fê-lo para a Raquel.*

Enquanto que a frase (4a) não aceita essa transformação:

(4) (c) **O Pedro deu um livro e fê-lo para a Raquel.*

Segundo os referidos autores, tal critério “mostra que a relação dos circunstantes com o verbo e os seus actantes (=núcleo frásico) é de natureza coordenativa”(1986: 25).

Há, assim, casos em que os testes da interrogação e da pronominalização não permitem a distinção entre actante e circunstante. Veja-se os seguintes exemplos:

(5) (a) *Ele convidou-me para a festa.*

(b) *Ele convidou-me para isso.*

(c) *Para que (é que) ele me convidou?*

(d) **Ele convidou-me e fê-lo para a festa.*

- (6) (a) *Ele poupou dinheiro para uma viagem a Lisboa.*
(b) *Ele poupou dinheiro para isso.*
(c) *Para que (é que) ele poupou dinheiro?*
(d) *Ele poupou dinheiro e fê-lo para uma viagem a Lisboa.*

Outros casos há em que membros frásicos que apresentam uma estrutura homonímica com a de outros membros também não permitem a aplicação dos referidos testes. Analisemos os seguintes exemplos:

- (7) (a) *A sessão durou toda a tarde.*
(b) * *A sessão durou-a.*
(c) * *O que (é que) durou a sessão?*
(d) * *A sessão durou e fê-lo toda a tarde.*
- (8) (a) *O estudante trabalhou toda a tarde.*
(b) * *O estudante trabalhou-a.*
(c) * *O que (é que) trabalhou o estudante?*
(d) *O estudante trabalhou e fê-lo toda a tarde. (Idem: 25-27)*

Comparando (5), (6), (7) e (8) constata-se que somente através do critério da reformulação por um pro-verbo é que verificamos alguma possibilidade de distinção entre o constituinte frásico actante e o circunstante.

Assim, podemos concluir que em (5a) o constituinte frásico “para a festa” e em (7a) “toda a tarde” desempenham a função sintática de actante, que vai ter como correspondente no DT a função de complemento oblíquo. Por sua vez, em (6a), o constituinte frásico “para uma viagem a Lisboa” e em (8a) “toda a tarde” desempenham, segundo a Gramática de Valências, a função sintática de circunstante, que no DT é designada por modificador. Apesar de os termos para designar as mesmas funções serem diferentes, as noções são basicamente iguais.

No fundo, quadros teóricos, como por exemplo a Gramática de Valências, têm como objetivo ampliar e reescrever conceitos já formulados, de modo a abranger a variedade real dos factos sintáticos. Como, aliás, os próprios autores referem “A Gramática de Valências pretende ser apenas uma visão geral da sintaxe e da semântica do verbo, dentro de uma concepção de gramática, que, sem ser nova, sistematiza de modo novo os factos da língua” (Busse e Vilela, 1986: 5).

3. 2. 2. Análise dos diferentes tipos de complementos e modificadores

São precisamente as funções sintáticas de complemento e modificador o objeto principal do nosso estudo. Iremos então proceder a uma análise mais pormenorizada de cada um dos vários complementos e modificadores, tendo sempre por base o constante no DT.

Assim, e de acordo com o DT, o complemento aparece definido como a *Função sintáctica, distinta da função de sujeito, desempenhada por um constituinte seleccionado por um verbo, nome, adjectivo, preposição ou advérbio*.³⁰ Enquanto que o modificador é, segundo o mesmo DT, a *Função sintáctica desempenhada por constituintes não seleccionados por nenhum elemento do grupo sintáctico de que fazem parte. Por não serem seleccionados, a sua omissão geralmente não afecta a gramaticalidade de uma frase. Os modificadores podem relacionar-se com frases ou orações, constituintes verbais ou nominais. Os modificadores podem ter diferentes formas e diferentes valores semânticos*.³¹

Segundo o DT, é o critério do que é seleccionável, e consequentemente obrigatório, pelas palavras que têm uma natureza predicativa, como por exemplo o núcleo do grupo verbal (o verbo), que nos leva a considerar que um determinado constituinte desempenha a função sintáctica de complemento ou modificador, tal como podemos verificar através das seguintes frases:

(9)(a) *O André mora em Leiria.*

(9)(b) *A Inês tem um apartamento em Leiria.*

A função sintáctica desempenhada em (9a) pelo constituinte «em Leiria» é a de complemento, porque é seleccionado pelo núcleo do grupo verbal «mora», sendo obrigatório. A frase ficaria agramatical se apenas disséssemos:

³⁰ Cf. DT. Disponível em <http://dt.dgidc.min-edu.pt/index.php?id=n293> (Consultado em 21/03/2013)

³¹ Cf. DT. Disponível em <http://dt.dgidc.min-edu.pt/index.php?id=n301> (Consultado em 21/03/2013)

(10)* *O André mora.*

Neste caso particular, é um complemento oblíquo, porque, como já vimos, o mesmo não pode ser substituível pelo pronome pessoal na sua forma dativa ("lhe" / "lhes"):

(11) * *O André mora-lhe.*

Já na frase (9b) a função sintática desempenhada pelo constituinte «em Leiria» é a de modificador, pois não sendo selecionado pelo verbo, não é por isso obrigatório. Sem esse constituinte a frase fica sintaticamente correta:

(12) *A Inês tem um apartamento.*

Podemos ainda constatar que constituintes lexicalmente idênticos «em Leiria» podem desempenhar funções sintáticas diferentes, de acordo com os contextos sintáticos em que são usados. Assim, enquanto em (9a) o referido constituinte desempenha a função sintática de complemento (oblíquo), em (9b) desempenha a função de modificador (do grupo verbal).

Verificamos assim que na distinção das funções de complemento e modificador, de acordo com os pressupostos do DT, é evidente a ênfase que é dada à noção de “selecção”. Ora, é precisamente este critério (o que é ou não selecionável) que permite distinguir essas duas tão importantes funções sintáticas – complementos e modificadores.

Deste modo, a distinção entre constituintes obrigatórios e facultativos é fundamental para a análise das referidas funções sintáticas. Todavia, em determinados contextos a realização dos constituintes obrigatórios também pode ser facultativa, como já atrás foi referido.

Passamos, então, a analisar os diferentes tipos de complementos e modificadores.

Começando pelo complemento direto, o mesmo é definido, pelo DT, como o *Complemento seleccionado pelo verbo, que pode ter uma das seguintes formas:*

- *grupo nominal substituível por um pronome pessoal acusativo ("o", "a", "os" ou*

"as");

- (i) O João comeu [o bolo].
O João comeu-[o].

- *oração subordinada substantiva substituível pelo pronome demonstrativo átono "o".*

- (ii) A Margarida disse [que o João comeu o bolo].
A Margarida disse-[o].³²

Estes testes da pronominalização são importantes para a determinação da função sintática, já que estes correspondem a um critério estrutural.

Mateus *et al.* (2003: 288) referem que se pode ainda identificar o complemento directo através da formulação de “uma interrogativa sobre o constituinte objecto directo”³³ segundo o esquema *Quem / O que é que SU V?*, consoante se trate de um objecto directo [+ hum] ou [-hum], constituindo o objecto directo a resposta mínima não redundante:

(12) Eles compraram [*esse livro*] em Londres.

P: O que é que eles compraram em Londres?

R: [*Esse livro*]

Na transformação da ativa para a passiva, salientam as mesmas autoras que “O constituinte objecto directo de uma frase activa tem, na passiva correspondente, a relação gramatical de sujeito:

[*Esse livro*] foi comprado em Londres” (*Ibidem*).

O complemento indirecto aparece definido, no DT, como o *Complemento seleccionado*

³² Cf. DT. Disponível em <http://dt.dgidc.min-edu.pt/index.php?id=n294> (Consultado em 29/03/2013).

Podemos ainda substituir o referido constituinte pelos pronomes [*isso*] ou [*isto*].

³³ Terminologia usada por Mateus *et al.* para designar o complemento directo.

pelo verbo, que tem a forma de grupo preposicional e pode ser substituído pelo pronome pessoal na sua forma dativa ("lhe" / "lhes").

- (i) O Pedro deu uma prenda [aos pais].
O Pedro deu-[lhes] uma prenda.³⁴

O complemento indireto pode ainda ser identificado através do teste da pergunta/resposta: “*A quem / A que é que SU V (OD)?*”, consoante se trate de um argumento [+ hum] ou [-hum], constituindo o objecto indirecto³⁵ a resposta mínima não redundante” (Mateus *et al.*, 2003: 290), como se pode verificar através do exemplo:

P: *A quem é que o Pedro deu uma prenda?*

R: [Aos pais]

Na gramática de Mateus *et al.* (2003: 289) é referido que o “objecto indirecto”, em português, apresenta uma “relação gramatical central. O constituinte com esta relação gramatical é tipicamente o argumento interno de verbos de dois ou três lugares com o papel de Alvo ou Fonte:

(14a) O João ofereceu um CD [ao Pedro]

(14b) O João comprou esse livro raro [a um alfarrabista do Porto]”

Por sua vez, o complemento oblíquo é definido, pelo DT, como o *Complemento selecionado pelo verbo, que pode ter uma das seguintes formas:*

- *grupo preposicional que não é substituível pelo pronome pessoal na sua forma dativa ("lhe" / "lhes").*

- (i) O João foi [a Nova Iorque].
*O João foi-lhe

³⁴ Cf. DT. Disponível em <http://dt.dgidc.min-edu.pt/index.php?id=n295> (Consultado em 30/03/2013).

³⁵ O mesmo que complemento indirecto.

- *grupo adverbial*.

(ii) O João mora [aqui].

- *a coordenação de qualquer uma destas formas*.

(iii) O João vive [aqui ou em Lisboa]? ³⁶

Nascimento e Lopes (2012: 200) referem que alguns complementos oblíquos são obrigatórios, não podendo ser omitidos; outros nem sempre estão realizados, mas são seleccionados pelo verbo, estando implícitos³⁷. Veja-se os exemplos:

Ela guardou as compras no frigorífico. [Frase também gramatical: “Ela guardou as compras.”]

Ele chegou a casa. Ele chegou.

Quanto ao complemento agente da passiva, o DT define-o como *Função sintáctica desempenhada por um grupo preposicional presente numa frase passiva, que corresponde ao sujeito na frase activa com o mesmo significado*.

(i) A baleia foi encontrada [por um pescador]. (activa correspondente: "Um pescador encontrou a baleia").³⁸

Um outro complemento que aparece no DT é o complemento do nome. Este é definido como *Complemento seleccionado por um nome. O complemento do nome pode ser um grupo preposicional (oracional (i) ou não oracional (ii)) ou, menos frequentemente, um grupo adjectival (iii)*.

Um nome pode seleccionar mais de um complemento (iv). Os complementos do nome

³⁶Cf. DT. Disponível em <http://dt.dgidc.min-edu.pt/index.php?id=n296> (Consultado em 30/03/2013).

³⁷ Adiante será explicitada a diferença entre complemento obrigatório e opcional.

³⁸Cf. DT. Disponível em <http://dt.dgidc.min-edu.pt/index.php?id=n297> (Consultado em 30/03/2013).

*são sempre de preenchimento opcional*³⁹.

- (i) [A ideia [de que o João aceitaria o lugar]] é absurda. ([de que o João aceitaria o lugar] é o complemento do nome "ideia" no grupo nominal [a ideia de que o João aceitaria o lugar])
- (ii) [A construção [do edifício]] parece-me difícil. ([do edifício] é complemento do nome "construção" no grupo nominal [a construção do edifício])
- (iii) [A pesca [baleeira]] tem vindo a aumentar. ([baleeira] é o complemento do nome "pesca" no grupo nominal [a pesca baleeira])
- (iv) [A oferta [de livros] [às bibliotecas escolares]] é importante. ([de livros] e [às bibliotecas escolares] são complementos do nome "oferta" no grupo nominal [a oferta de livros às bibliotecas escolares]).⁴⁰

A este propósito, Brito (2006: 31) refere que, também ao nível do Grupo Nominal, se justifica “claramente a distinção entre complementos ou argumentos internos e modificadores”. Apresenta os seguintes exemplos:

- (i) *A destruição da cidade*
- (ii) *A destruição da cidade que teve lugar há dias foi enorme (Ibidem).*

Esclarece a referida autora: em (i) “*da cidade* é um complemento que pertence à estrutura argumental do nome *destruição*, enquanto que em (ii) a oração relativa é um modificador, neste caso restringindo a extensão do nome *destruição*” (*Ibidem*).

Amorim e Sousa (2012: 131) referem que “quando coocorrem complementos e modificadores da mesma categoria sintática, os complementos precedem os modificadores:

*Os rapazes correram à procura da espada em vão*⁴¹.

* *Os rapazes correram à procura em vão da espada*”.

As mesmas autoras referem que “selecionam complementos os nomes que derivam

³⁹ Os complementos do nome podem ser sempre recuperados contextualmente.

⁴⁰ Cf. DT. Disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/index.php?id=n303> (Consultado em 07/04/2013).

⁴¹ Embora as autoras considerem que “em vão” é um modificador do nome “procura”, também pode ser interpretado como modificador do verbo “correr”. Por sua vez, “da espada” é complemento de “procura”.

de verbos (nomes deverbais), como *desejo*, *procura*, nomes de parentesco, como *tio*, *filha*, nomes icónicos, como *fotografia*, *imagem* ou nomes epistémicos, como *hipótese*, *ideia*” (*Ibidem*).

Também previsto no DT, temos o complemento do adjetivo, que é definido como *Complemento seleccionado por um adjetivo. O complemento do adjetivo pode ser um grupo preposicional (oracional (i) ou não oracional (ii)).*

Os complementos do adjetivo são, muitas vezes, de preenchimento opcional.

(i) O João está [contente [por te ter convidado]] ([por te ter convidado] é complemento do adjetivo "contente" no grupo adjectival [contente por te ter convidado]).

(ii) O João está [contente [com a situação]] ([com a situação] é complemento do adjetivo "contente" no grupo adjectival [contente com a situação]).⁴²

Como se pode constatar pelos exemplos, os complementos do adjetivo são efetivamente de preenchimento opcional se tivermos em conta a globalidade das frases, pois se os retirarmos as frases continuam a ter sentido e a ficar gramaticalmente corretas: *O João está contente*. No entanto, se nos cingirmos apenas ao grupo adjectival, verificamos que tanto o constituinte “[por te ter convidado]”, em (i), como “[com a situação]”, em (ii), são seleccionados pelo adjetivo “*contente*”.

No DT não encontramos a entrada relativa ao complemento do advérbio. Todavia na descrição do grupo adverbial é referido que o mesmo grupo *pode ser constituído exclusivamente por um advérbio (i), por um advérbio e pelo seu complemento*⁴³ *(ii) e/ou por um advérbio e outro(s) advérbio(s) que o preceda(m) (iii).*

(i) O João viu a Maria [ontem].

(ii) [Independentemente da tua opinião], isto funciona.

(iii) O João é o rapaz que corre [mais rapidamente].

⁴² DT. Disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/index.php?id=n308> (Consultado em 07/04/2012).

⁴³ Cf. DT. Disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/index.php?id=n278> (Consultado em 011/04/2012).

Podemos constatar que o complemento do advérbio só é de preenchimento obrigatório se tivermos em conta apenas o grupo adverbial e não a frase na sua globalidade, como em (ii). Assim, a mesma frase ficaria gramaticalmente correta se disséssemos apenas: *Isto funciona*, pois o grupo adverbial *Independentemente da tua opinião* desempenha a função de modificador de frase, logo não é obrigatório. No entanto, tendo em conta a referida frase, o constituinte *da tua opinião* é um complemento selecionado pelo advérbio *Independentemente*. De qualquer forma, se considerarmos a frase tal como nos é apresentada, a mesma também não ficaria gramaticalmente correta se retirássemos esse complemento do advérbio:

**Independentemente, isto funciona.*

Termo novo introduzido pela TLEBS e consubstanciado no DT, temos o modificador⁴⁴. Como já atrás foi feita referência, ele aparece definido no DT como *Função sintáctica desempenhada por constituintes não seleccionados por nenhum elemento do grupo sintáctico de que fazem parte. Por não serem seleccionados, a sua omissão geralmente não afecta a gramaticalidade de uma frase (i). Os modificadores podem relacionar-se com frases ou orações (ii), constituintes verbais (iii) ou nominais (iv).*

Os modificadores podem ter diferentes formas (v) e diferentes valores semânticos (vi).

(i) (a) O camião explodiu [aqui].

(b) O camião explodiu.

(ii) [Felizmente], vou ficar em casa.

[Matematicamente], isso está errado.

(iii) A Ana cantou [ontem].

A Ana cantou [mal].

(iv) O rapaz [gordo] chegou.

O rapaz [que tu conheces] chegou.

(v) Modificadores com diferentes formas (grupo adverbial, grupo preposicional e oração) e com valor semântico idêntico (temporal):

⁴⁴ Todavia a designação e o conceito já existiam. Entre outros, Mateus, *et al.* (2003: 183) apresentam uma nota explicativa relativamente aos adjuntos, em que é referido que estes são “também denominados modificadores ou circunstantes.”

A Ana cantou [ontem].

A Ana cantou [naquele dia].

A Ana cantou [quando tu chegaste de França].

(vi) Modificadores com forma idêntica e diferentes valores semânticos (locativo, temporal e de modo):

A Ana cantou [naquela sala].

A Ana cantou [naquele dia].

A Ana cantou [daquela maneira].⁴⁵

Tendo em conta o exemplo (ii), o modificador de frase⁴⁶ afeta a frase na sua globalidade e não apenas um dos seus constituintes. Amorim e Sousa (2012: 130) salientam ainda que “o modificador de frase não integra o predicado, como se comprova pelo facto de não ser recuperado quando se elide o predicado [...] *Honestamente, surpreendeu-me a sua atitude e a tua também* [«me surpreendeu»]”.

A função sintática de modificador de frase pode ser desempenhada por um grupo adverbial (i), preposicional (ii) ou por uma oração (iii) subordinada adverbial que modifica a totalidade da frase, como referimos anteriormente. Vejam-se os exemplos:

(i) Lamentavelmente, o Pedro perdeu a corrida.

(ii) Para minha surpresa, eles chegaram cedo.

(iii) Embora esteja doente, vou à escola.

Como testes, Nascimento e Lopes, bem como Azevedo *et al.* (2012: 125-126) referem que os modificadores de frase não podem ser interrogados nem negados. Estes últimos autores apresentam como exemplo:

Lamentavelmente ninguém apoiou o treinador.

**Não lamentavelmente ninguém apoiou o treinador.*

**É lamentavelmente que ninguém apoiou o treinador?*

⁴⁵ Cf. DT. Disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/index.php?id=n290> (Consultado em 07/04/2013).

⁴⁶ Refira-se que o modificador de frase é uma das quatro funções sintáticas ao nível da frase (sujeito, predicado, vocativo e modificador de frase).

Quanto ao modificador do nome, este aparece subdividido em modificador restritivo e modificador apositivo. O modificador restritivo⁴⁷ surge definido, no documento orientador, (DT), como *modificador do nome que limita, i.e., restringe a referência do nome que modifica (i). Os elementos que podem funcionar como modificadores restritivos do nome podem ser grupos adjectivos (ii), grupos preposicionais (iii) ou orações subordinadas adjectivas (iv).*

(i) (a) Os escuteiros que são simpáticos brincaram com as crianças.

(b) Os escuteiros que são simpáticos brincaram com as crianças, os antipáticos não.

(a relativa "que são simpáticos" restringe a referência do nome "escuteiros", isto é, define o subconjunto dos "escuteiros simpáticos" num conjunto prévio de "escuteiros". Note-se que, pelo facto de "que são simpáticos" restringir a referência de "escuteiros", é possível inferir que nem todos os escuteiros eram simpáticos - por isso mesmo, a frase (ib) é aceitável).

(ii) Adoro [flores [frescas e coloridas]].

(iii) [O rapaz [de barba]] é meu aluno.

(iv) [Os lobos [que vivem no Parque Peneda-Gerês]] estão em vias de extinção⁴⁸.

Azevedo *et al.* (2012: 128) salientam ainda que "este tipo de modificador surge normalmente à direita do nome, restringe a realidade que refere, mas não é selecionado pelo nome".

Por sua vez o modificador apositivo⁴⁹ é definido, no DT, como *modificador do nome que não restringe a referência do nome que modifica (i). Os elementos que podem funcionar como modificadores apositivos são, tipicamente, grupos nominais (ii) ou orações relativas explicativas (iii).*

(i) (a) Os escuteiros, que são simpáticos, brincaram com as crianças.

(b) *Os escuteiros, que são simpáticos, brincaram com as crianças, os antipáticos não.

(a relativa "que são simpáticos" não restringe a referência do nome "escuteiros", isto é, não define o subconjunto dos escuteiros simpáticos num conjunto prévio de escuteiros. Note-se que, pelo facto de

⁴⁷ Cf. DT. Disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/index.php?id=n305> (Consultado em 07/04/2013).

⁴⁸ Nota: Na escrita, os modificadores restritivos não podem ser separados por vírgulas dos nomes a que se referem (cf. exemplos).

⁴⁹ Cf. DT. Disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/index.php?id=n306> (Consultado em 07/04/2013).

"simpáticos" não restringir a referência de "escuteiros", não é possível inferir que nem todos os escuteiros eram simpáticos - por isso mesmo, a frase (ib) não é aceitável).

(ii) [D. Afonso II [, o gordo,]] tem um novo monumento.

(iii) [Os lobos [,que são mamíferos,]] são animais muito bonitos⁵⁰.

Tipicamente o modificador restritivo ocorre à direita do nome, enquanto o modificador apositivo pode ocorrer à sua direita ou à sua esquerda.

Segundo Brito (2006: 34-35), os exemplos apresentados no DT, nomeadamente os que integram orações relativas, não são os mais adequados para mostrar a distinção entre modificador restritivo e apositivo. Sugere a autora que

a opção por exemplos distintos, nomeadamente um exemplo com N próprio como antecedente para a apositiva (como em (i)) e um exemplo com definido plural como antecedente para a restritiva (como o exemplo (ii) ou outro), teria sido preferível:

(i) Jorge Sampaio, que cumpriu dois mandatos como presidente, fez a sua última viagem de estado.

(ii) Os livros que estão em cima da mesa são de Linguística.

A propósito, ainda da construção relativa, Campos e Xavier (1991: 351-352), apresentam alguns exemplos que permitem evidenciar a distinção entre as restritivas e apositivas. Vejamos os seguintes enunciados:

(1) o meu tio que é do Benfica tem uma águia em casa

(2) o meu tio, que é do Benfica, tem uma águia em casa

Referem as autoras que em (1) a oração é relativa restritiva e em (2) é apositiva ou

⁵⁰ Segundo nota do DT: *Na escrita, os modificadores apositivos são sempre separados por vírgulas dos nomes a que se referem (cf. exemplos).* Todavia, casos há em que construções com o determinante artigo indefinido o modificador apositivo não é separado por vírgula do nome que modifica. Observe-se o exemplo:

Um carro [azul] despistou-se. (modificador apositivo) / *O* carro [azul] despistou-se, o vermelho não. (modificador restritivo).

Se repararmos bem, no primeiro exemplo o modificador “azul” não está a restringir ou a limitar o valor referencial associado ao nome “carro”, pois há só um carro, que tem a cor azul. Enquanto no segundo exemplo o modificador “azul” restringe a referência do nome que modifica “carro”, distinguindo-o do “vermelho”.

explicativa.

No primeiro caso, a oração relativa contribui para localizar referencialmente o termo localizado *o meu tio*: o co-enunciador tem o conhecimento prévio de que o enunciador «tem vários tios, sendo um deles do Benfica». Através da relativa, o co-enunciador fica sabendo que a predicação é feita sobre «o tio do Benfica», e não sobre qualquer dos outros.

[...]

Em (2), pelo contrário, a oração relativa não constitui um pré-construído. A relação predicativa <ser, o meu tio, do Benfica> é validada em Sit₀.⁵¹, isto é, a asserção estrita *o meu tio é do Benfica* é construída em Sit₀. Em (2) há, portanto, duas predicções: a predicação principal – *o meu tio tem uma águia em casa* – e a predicação secundária – *o meu tio é do Benfica*.

Assim, aquilo que distingue as restritivas das apositivas é o facto de as relativas restritivas delimitarem, “restringirem”, de um grupo de seres ou objetos, aquele sobre o qual se faz a predicação. Ao contrário, as apositivas ou explicativas “nada restringem («o co-enunciador sabe que o enunciador só tem um tio»), mas constituem uma predicação secundária (sobre «esse tio»), introduzida, muitas vezes, para explicar a predicação principal”.

As mesmas autoras apresentam ainda, para explicar a construção relativa, dois enunciados que se opõem pela ocorrência, respetivamente, de um SN definido e de um SN indefinido:

(3) *está lá fora o rapaz que joga no Benfica*

(4) *está lá fora um rapaz que joga no Benfica*

Segundo as autoras, em (3) estamos perante uma construção relativa restritiva:

é a oração relativa *que joga no Benfica* que permite identificar *o rapaz* sobre o qual recai a predicação. Essa relativa é um pré-construído, pois corresponde a uma asserção construída numa situação de enunciação anterior: por exemplo, *(conheço) um rapaz que joga no Benfica e outro que joga no Sporting*. A relativa delimita, no grupo dos «dois rapazes» que constitui o universo de

⁵¹ A sigla Sit₀ designa a “situação de enunciação”. Ver CULIOLI, A. (1985).

referência, aquele sobre o qual se predica *está lá fora*.

Por sua vez, a oração relativa que ocorre em (4), também marca uma operação de restrição. Mas aqui a restrição é diferente da que encontramos em (1) e (3).

Com efeito, em (1) e (3), ao restringir, a relativa contribui para identificar um referente que já pertence ao universo de referência dos sujeitos enunciadore. Em (4), ao restringir, a relativa caracteriza um referente que *está*, nessa mesma enunciação, a ser introduzido no universo de referência dos sujeitos enunciadore. A relativa não é, neste caso, um pré-construído, mas corresponde a uma asserção construída em *Sito*.

3. 2. 3. Quadro comparativo (tradição gramatical vs. Dicionário Terminológico) – o que mudou?

Tradição Gramatical (NGP)	Dicionário Terminológico (DT)
<p>B. Funções sintáticas:</p> <p>I – Na oração:</p> <ol style="list-style-type: none"> Elementos fundamentais da oração: <ol style="list-style-type: none"> Sujeito: <p>Simples e composto. Indeterminado. (Considera-se ainda a existência de orações sem sujeito).</p> Predicado: <p>Verbal. Nominal: <p>Predicativo: <p>Do sujeito. Do complemento directo. [Considera-se ainda a existência de: Verbos de significação definida e de significação indefinida; Verbos transitivos e intransitivos; Orações sem predicado (oração nominal e frase nominal)].</p> </p></p> Elementos complementares à oração: <p>Complemento directo Complemento indirecto Agente da passiva Complemento determinativo Atributo Aposto. Complemento circunstancial: <p>De lugar. De tempo. De causa. De fim. De meio. De instrumento. De matéria De Companhia.</p> </p> Vocativo	<p>B4.2) Funções sintáticas:</p> <p>Funções sintáticas ao nível da frase:</p> <p>Sujeito:</p> <p>Sujeito simples; Sujeito composto; Sujeito nulo; Predicado; Modificador; Vocativo;</p> <p>Funções sintáticas internas ao grupo verbal:</p> <p>Complemento:</p> <p>Complemento directo Complemento indirecto; Complemento obliquo; Complemento agente da passiva;</p> <p>Predicativo:</p> <p>Predicativo do Sujeito; Predicativo do complemento directo; Modificador;</p> <p>Funções sintáticas internas ao grupo nominal:</p> <p>Complemento do nome; Modificador:</p> <p>Modificador restritivo; Modificador apositivo;</p> <p>Funções sintáticas internas ao grupo adjectival:</p> <p>Complemento do adjectivo.</p>

Quadro 3

Tendo em conta o quadro comparativo entre a terminologia usada na tradição gramatical (Nomenclatura Gramatical Portuguesa, de 1967) e a usada no Dicionário Terminológico, apenas nos focaremos naquela que constitui o cerne do nosso estudo: alterações verificadas ao nível das funções sintáticas, mais precisamente nos complementos e modificadores.

Pela análise do quadro 3 verificamos que as funções nucleares da frase (sujeito e

predicado) se mantêm de uma forma geral nas duas terminologias, sendo que do predicado fazem parte, na atual terminologia, não só o verbo e os complementos, mas também os modificadores. Ora, na gramática tradicional os complementos circunstanciais eram considerados sempre fora do predicado, quer devido à sua suposta mobilidade, quer ao facto de serem constituintes considerados facultativos, dispensáveis para a gramaticalidade da frase.

Deste modo, constatamos que as principais alterações se registam, precisamente, ao nível dos complementos circunstanciais que, em alguns casos, foram classificados como modificadores (1), noutros casos como complementos oblíquos (2), noutros ainda como predicativos do sujeito (3).

(1) *A Inês viajou [ontem].*

(2) *O Tiago foi [a Coimbra].*

(3) *O Rui está [em Lisboa]⁵².*

Em relação ao complemento direto e indireto, bem como ao (complemento) agente da passiva⁵³, não se verificaram alterações entre as duas terminologias.

Quanto ao complemento determinativo, este passa a ser considerado complemento do nome (4), pois é selecionado por ele, surgindo, como já foi referido anteriormente, à sua direita. Muitas vezes também desempenham a função de modificadores restritivos (5) do núcleo do grupo nominal (nome).

(4) *A destruição [do planeta].*

(5) *O homem [de gravata] foi à festa.*

⁵² No exemplo (iii) a gramática tradicional não era clara, pois evitava apresentar casos deste tipo. Assim, ficávamos sem saber ao certo que função sintática desempenhava o constituinte *[em Lisboa]*, embora a tendência apontasse para a função de complemento circunstancial de lugar, uma vez que se referia a uma localização espacial. Função essa que o DT se encarregou de clarificar, ao considerá-la como predicativo do sujeito.

⁵³ Se bem que na nomenclatura gramatical portuguesa, de 1967, o complemento agente da passiva apenas se designava por “agente da passiva”.

O atributo é entendido como modificador (do nome), sendo considerado um elemento acessório que modifica, restringindo ou não, o nome a que se refere, como já foi anteriormente explicitado.

(6) *O quadro [branco] ficou manchado.*

Por sua vez, ao aposto é atribuída a designação de modificador apositivo (do nome) (7), surgindo como um elemento acessório que modifica, mas não restringe o nome a que se refere.

(7) *D. Dinis, [o lavrador], viveu em Leiria.*

Um outro tipo de complemento que a tradição gramatical não previa é o complemento do adjetivo (8), que é selecionado por um adjetivo e pode ser constituído por um grupo preposicional oracional ou não oracional.

(8) *O João está satisfeito [com o carro].*

Apesar de não aparecer como entrada autónoma no DT, temos a considerar ainda o complemento do advérbio (9), de acordo, aliás, com os mesmos critérios que determinam o complemento do adjetivo. Também este complemento não era previsto na tradição gramatical. No entanto, como já havíamos feito referência no ponto 2.3. do presente trabalho, o complemento do advérbio é considerado na gramática *Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português*, de Azevedo et al. (2012: 130).

(9) *“Independentemente [da vida do seu autor], acho este livro muito interessante”.*

3. 2. 4. Análise de alguns casos “polémicos” de identificação de complementos e modificadores

“Mais importante do que uma metalinguagem uniformizada, embora ela seja útil, é uma conceptualização rigorosa, capaz de evidenciar quais os elementos que compõem a frase e os que nela são nucleares ou apenas a expandem.”

(Silva, 2001: 103)

Nesta parte do trabalho iremos analisar algumas situações que podem suscitar maior dificuldade na identificação das funções sintáticas de complemento e modificador, tendo consciência que, como salientam Moreira e Pimenta (2012: 214), distinguir o modificador de um complemento por vezes não é fácil, pois há “situações de alguma ambiguidade que só podem ser resolvidas numa observação atenta do que está em causa ou no contexto da sua produção”.

Tendo em conta o DT, o que distingue as funções de complemento e de modificador é o critério do que é ou não selecionado pelo núcleo de um determinado grupo sintático, como já foi referido anteriormente, na página 49. Ora, é precisamente a determinação do que é ou não selecionado pelo núcleo de determinado grupo sintático, seja ele verbo, nome, adjetivo, preposição ou advérbio, que por vezes pode levantar maior dificuldade e gerar alguma “polémica”.

Vejamos os seguintes exemplos:

(1) *A Maria pousou o copo [na mesa].*

(2) *O João pôs o livro [na estante].*

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* apresenta como uma das definições do verbo *pousar* «colocar [algo] (no chão ou em outro lugar)», apresentando-se como exemplo «pousar a jarra (na mesa)». Ao apresentar o constituinte «na mesa» entre parêntesis pretende mostrar que a sua presença não é essencial para manter a gramaticalidade da frase. Como o DT não prevê a existência de complementos obrigatórios e opcionais, estes casos são problemáticos. Daí a necessidade de se recorrer

a um dicionário de regência⁵⁴ para resolver as dúvidas suscitadas pela complexa regência dos verbos e dos nomes.

Por sua vez, na *Gramática da Língua Portuguesa*, de Maria Helena Mira Mateus *et al.* (2003: 294), «chama-se oblíquas às relações gramaticais que não são centrais». Assim, «têm relações gramaticais oblíquas tanto argumentos obrigatórios», como o sintagma “na estante”, em «O João pôs o livro [na estante]», «e opcionais», como os sintagmas “do México” e “para Lisboa”, em «O Pedro viajou [do México] [para Lisboa]», ambos fazendo parte «do predicador verbal (i. e., complementos do verbo)»; bem como os «adjuntos», “para a Maria”, em «O meu amigo pintou esse quadro [para a Maria]» (*Ibidem*).

Para distinguir oblíquos complementos de oblíquos adjuntos, as referidas autoras propõem a utilização dos seguintes testes: «Os constituintes com relações gramaticais oblíquas que são complementos do verbo não podem ocorrer numa interrogativa segundo o esquema *O que é que SU fez OBL?* / *O que é que aconteceu a SU OBL?*, sendo a resposta mínima não redundante o SV constituído pelo verbo e pelos respectivos complementos» (*Ibidem*) — ex.: «P: *O que é que o João fez [na estante]? / R: *Pôs o livro; *O que é que o Pedro fez [do México] [para Lisboa]? / R: *Viajou». Por outro lado, ainda segundo Mateus *et al.*, «os constituintes com relações gramaticais oblíquas que sejam adjuntos podem ocorrer numa interrogativa segundo o esquema: *O que é que SU fez OBL?* / *O que é que aconteceu a SU OBL?*, sendo a resposta mínima não redundante o SV constituído pelo verbo e pelos respectivos complementos» — ex.: «P: O que é que o meu amigo fez [para a Maria]? / R: Pintou esse quadro» (*Idem*: 295).

De acordo com a perspectiva de Mateus *et al.*, pode-se dizer que, na frase «O João pôs o livro na estante», o constituinte «na estante» será oblíquo complemento, pois, se aplicarmos o teste recomendado pelas citadas autoras, verificamos que, por exemplo, «na estante» não pode ocorrer numa interrogativa segundo o esquema citado — P: *«O que é que o João fez na estante?» / R: *«Pôs o livro.»

Por seu lado, Brito (2006: 31) justifica a distinção entre complementos e

⁵⁴ Como, por exemplo, o *Dicionário sintático de verbos portugueses*, de Winfried Busse (1994), o *Dicionário Prático de Regência Verbal*, 9ª ed. (2010), ou *Dicionário Prático de Regência Nominal*, de Celso Pedro Luft. 5ª ed. (2010).

modificadores, ilustrando com os seguintes exemplos:

(3) A Maria foi para Paris.

(4) A Maria foi para Paris ontem/na semana passada.

Explica a referida investigadora que, em (3), “o grupo preposicional é um complemento do verbo *ir*, fazendo parte da sua estrutura argumental: não é suprimível, é dificilmente deslocável e no teste pergunta/resposta com o verbo *fazer* não pode surgir isolado na pergunta, como em: [...] *O que fez a Maria para Paris? Foi”. Em (4), “pelo contrário, o advérbio *ontem* ou a expressão prepositiva *na semana passada* não fazem parte da estrutura argumental do verbo *ir*, como se pode comprovar pelo facto de serem suprimíveis, serem facilmente deslocáveis e pelo comportamento no teste pergunta/resposta: [...] *O que fez a Maria ontem/na semana passada? Foi para Paris*” (*Ibidem*). Assim, conclui a autora que é esta a razão “pela qual nesta terminologia se abandona a função de «complemento circunstancial», designação cómoda mas tantas vezes enganadora, pois mascara a distinção entre complementos e modificadores” (*Ibidem*).

Tendo em conta os exemplos apresentados por Ana Maria Brito, verificamos que de facto existe uma clara diferença entre os constituintes «na estante» e «na mesa», por um lado e os constituintes «ontem» e «na semana passada», por outro. Estes últimos enquadrar-se-ão na definição de adjunto (por oposição à de argumento) constante na gramática de Mateus *et al.* (2003: 184): “unidades que fazem parte da interpretação situacional, mas não dependem de nenhum item lexical presente na frase, como acontece com expressões de tempo e muitas expressões de localização espacial”. Veja-se o exemplo:

(5) Encontraram-se com os jornalistas [ontem] [à noite].

Por sua vez, os constituintes «na mesa», em (1), e «na estante», em (2), parecem-nos estar mais próximos da noção de complemento, por não se adaptarem ao critério do

teste pergunta/resposta com o verbo *fazer*. Todavia, poderemos considerar, de acordo com a perspetiva de Mateus *et al.*, o constituinte «na estante», em (2), como argumento obrigatório, enquanto o constituinte «na mesa», em (1), como um argumento opcional, ao mesmo nível dos constituintes “do México” e “para Lisboa”, no exemplo atrás apresentado pelas autoras «O Pedro viajou [do México] [para Lisboa]». O que de facto nos parece é que o DT tem em conta a noção de argumento obrigatório (igual a complemento) e de adjunto (o mesmo que modificador), mas não prevê casos de argumento opcional, não negando, contudo, a sua existência.

Como já havíamos frisado anteriormente, em 3.1., Busse e Vilela, na *Gramática de Valências*, apresentam o verbo *pôr* como um verbo trivalente, uma vez que admite a existência de três lugares vazios ou argumentos. Assim em (2) “na estante”, actante locativo⁵⁵, é considerado um terceiro argumento do verbo *pôr*. Segundo o DT, é “um constituinte seleccionado⁵⁶” pelo verbo *pôr*, do mesmo modo que em (1) “na mesa” é um constituinte seleccionado pelo verbo *pousar*, como poderia ser pelo seu equivalente *colocar*: alguém pousa/coloca alguma coisa, em algum lugar. De acordo com esta perspetiva assumimos que ambos os constituintes, referidos em (1) e (2), desempenham a função sintática de complemento oblíquo.

⁵⁵ De acordo com a terminologia utilizada por Winfried Busse e Mário Vilela (1986: 53).

⁵⁶ Cf. noção de complemento no DT em linha, em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/index.php?id=n293> (consultado em 17/03/2013)

4. Verificação da apreensão e aplicação da nova terminologia pelos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico

Nesta parte do trabalho pretendemos demonstrar como é que os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico conseguiram fazer a apropriação da nova terminologia linguística, constante no DT, e como a conseguem aplicar. Para isso, foram elaborados cinco exercícios de tipologia diferente, com o objetivo de levar os alunos a identificarem e utilizarem as funções sintáticas de complemento e modificador, bem como as respetivas especificações.

Foram escolhidas três turmas do 8º ano, para a aplicação dos exercícios. Decidimos escolher alunos do 8º ano, primeiro, porque já estão mais familiarizados com a nova terminologia e, segundo, porque nos permite aplicar os exercícios sobre a totalidade dos complementos e modificadores. Com efeito, segundo as Metas Curriculares, só no 8º ano devem ser lecionadas as funções sintáticas de modificador do nome restritivo e modificador do nome apositivo⁵⁷.

⁵⁷ Cf. Metas curriculares. (in <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>, Consultado em 07/07/2013), p. 62. “Identificar as funções sintáticas de modificador do nome restritivo e apositivo.”

Em termos de transposição didática generalizou-se a designação de modificador do nome restritivo e modificador do nome apositivo, mas efetivamente a designação deveria ser modificador restritivo ou apositivo do nome, pois é através dele que se restringe ou não o valor referencial associado ao nome.

4. 1. A tipologia dos exercícios aplicados – critérios

Com o primeiro exercício pretendemos verificar a capacidade dos alunos em identificar, num conjunto de frases, os constituintes obrigatórios e os constituintes acessórios, que podem ser retirados, sem que seja posta em causa a gramaticalidade da frase. No seguimento do mesmo verificar-se-á se os alunos são capazes de utilizar de forma adequada a terminologia, constante no DT, para identificar as funções sintáticas de complemento e modificador, sem as especificar.

No segundo exercício é solicitado aos alunos que apliquem o teste de substituição de determinados constituintes da frase pelos respetivos pronomes pessoais com as mesmas funções sintáticas. Devem ainda constatar que quando se trata de um complemento oblíquo não é possível fazer tal substituição.

Por sua vez, com o terceiro exercício pretende-se que os alunos reconheçam e classifiquem os diferentes complementos⁵⁸, tendo em conta os constituintes destacados em algumas frases.

O exercício número quatro foi elaborado no sentido de verificar se os alunos são capazes de identificar, no conjunto de algumas frases, aquelas em que se encontra a função sintática de modificador, sem especificar a sua tipologia.

Por fim, com o exercício cinco pretende-se confirmar se os alunos apreenderam e conseguem identificar todos os tipos de complementos e modificadores⁵⁹.

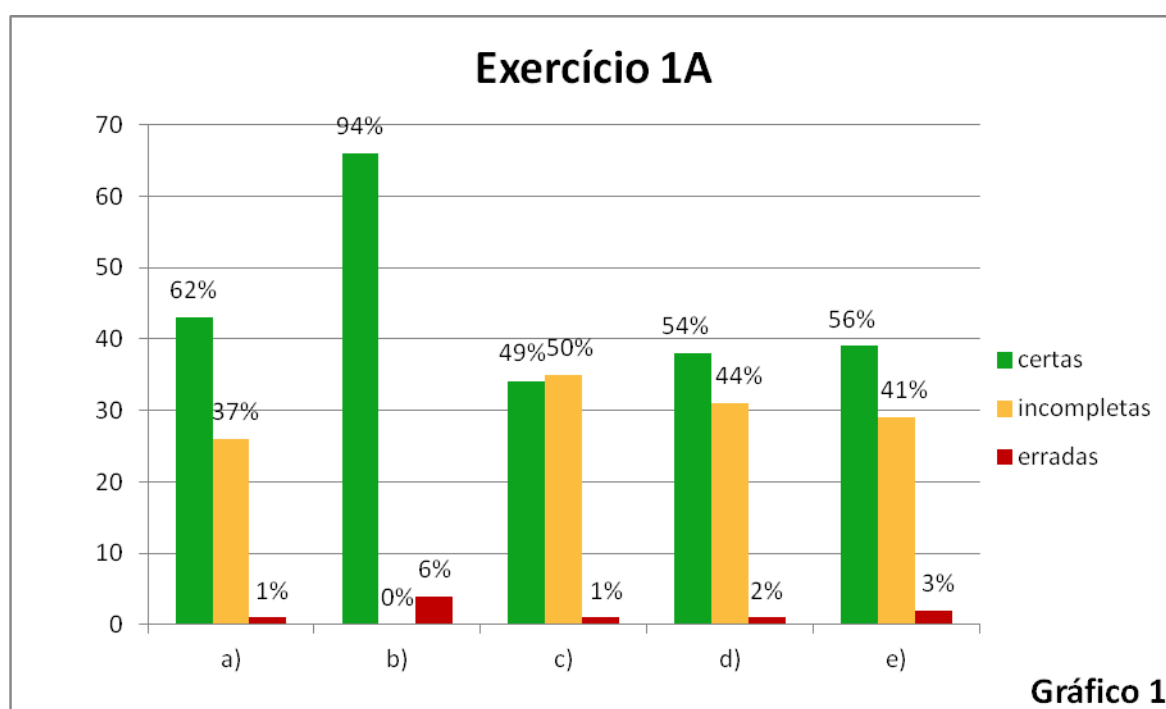
Deste modo, na elaboração dos diferentes exercícios, seguimos como critérios o progressivo grau de dificuldade, bem como a especificidade dos mesmos.

⁵⁸ Por não constarem das Metas Curriculares de Português para o 3º Ciclo, optamos por não apresentar as funções sintáticas de complemento do nome, do adjetivo e do advérbio. Fizemos esta opção em virtude das Metas Curriculares entrarem em vigor no ano letivo (2013-2014), constituindo “as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino”, bem como “um referencial para a avaliação interna e externa” (in <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>, Consultado em 31/05/2013).

⁵⁹ Tendo em conta as Metas Curriculares, bem como os conteúdos que irão ser objeto de avaliação interna e externa, optamos por não especificar a função sintática de modificador de frase e de grupo verbal, apresentando apenas a função sintática de modificador.

4. 2. Apresentação e análise dos resultados

Neste tópico do trabalho apresentaremos os gráficos com o tratamento estatístico elementar das respostas dos 70 alunos respondentes aos cinco exercícios aplicados, seguidos da respetiva análise.

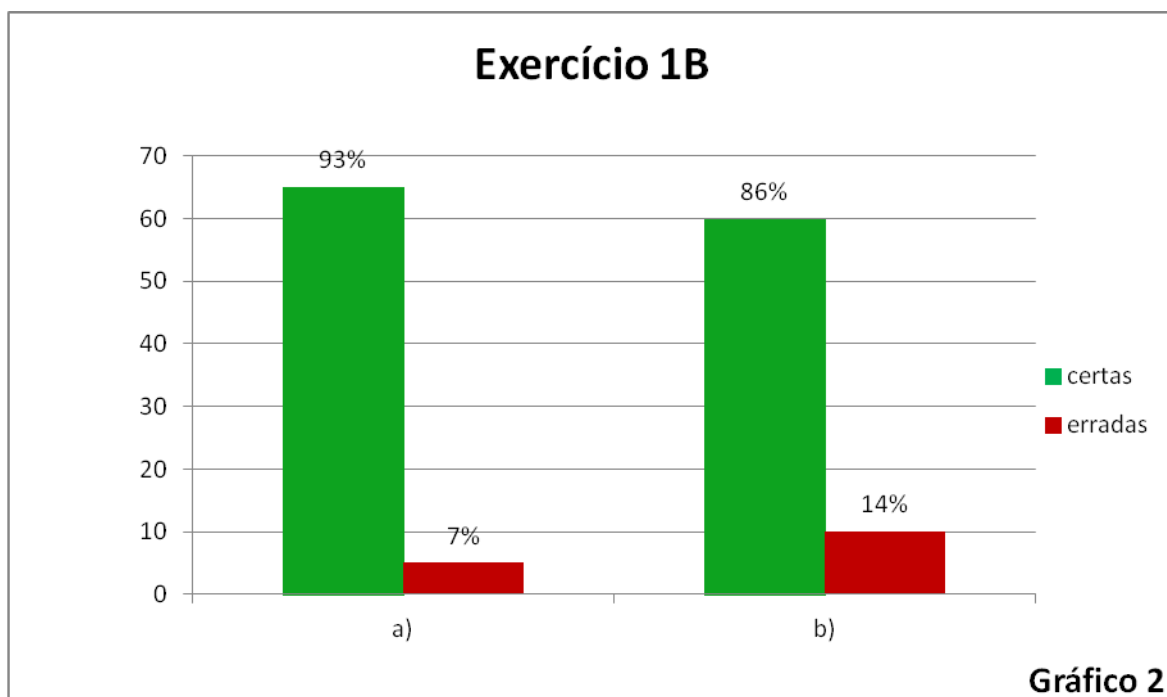


O exercício 1A tinha como objetivo identificar constituintes essenciais e constituintes acessórios. Assim, era solicitado aos alunos que sublinhassem as palavras ou expressões dispensáveis para que as frases ficassem gramaticalmente corretas.

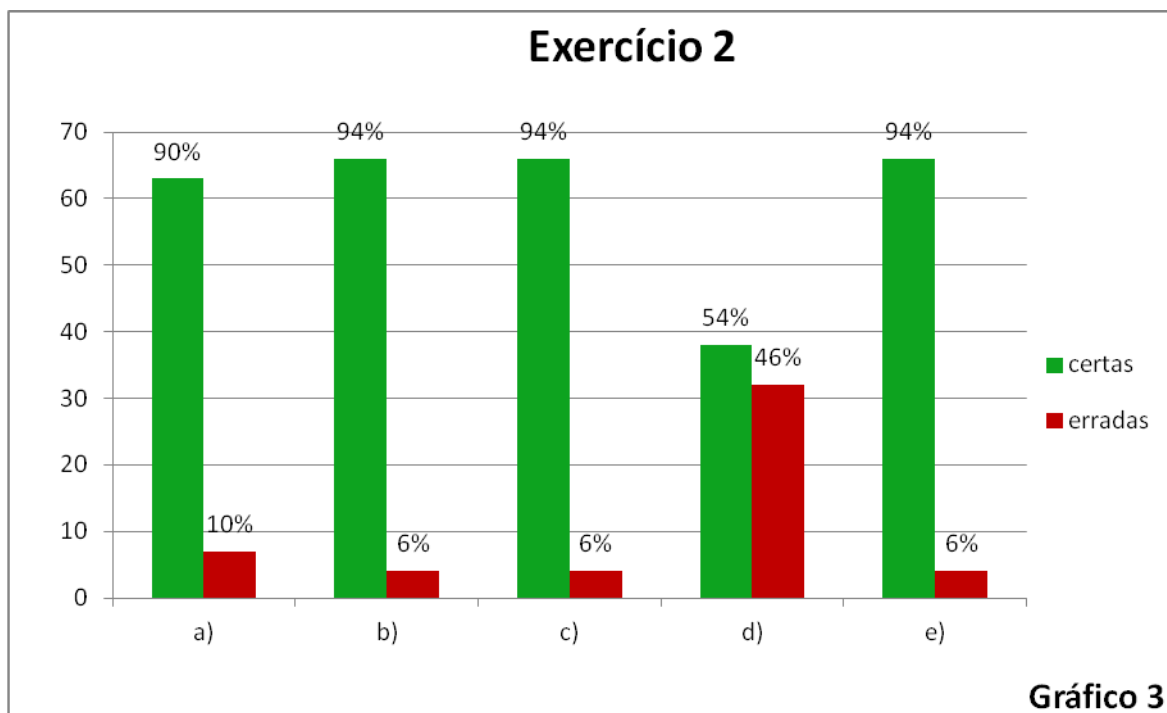
Pela análise do gráfico 1, podemos verificar que a maioria dos alunos, em geral, conseguiu identificar as palavras ou expressões “não necessárias” para as frases manterem a sua gramaticalidade. Todavia, nas frases em que os alunos teriam de identificar mais do que um constituinte, os mesmos manifestaram mais dificuldades⁶⁰. De

⁶⁰ No gráfico 1 consideram-se “incompletas” as respostas em que os alunos não identificaram todos os constituintes exigidos.

salientar, inclusive, que na frase da alínea c) o número de alunos que não identificou a totalidade dos elementos foi ligeiramente superior (50%) em relação àqueles que responderam corretamente, identificando todos os elementos (49%).

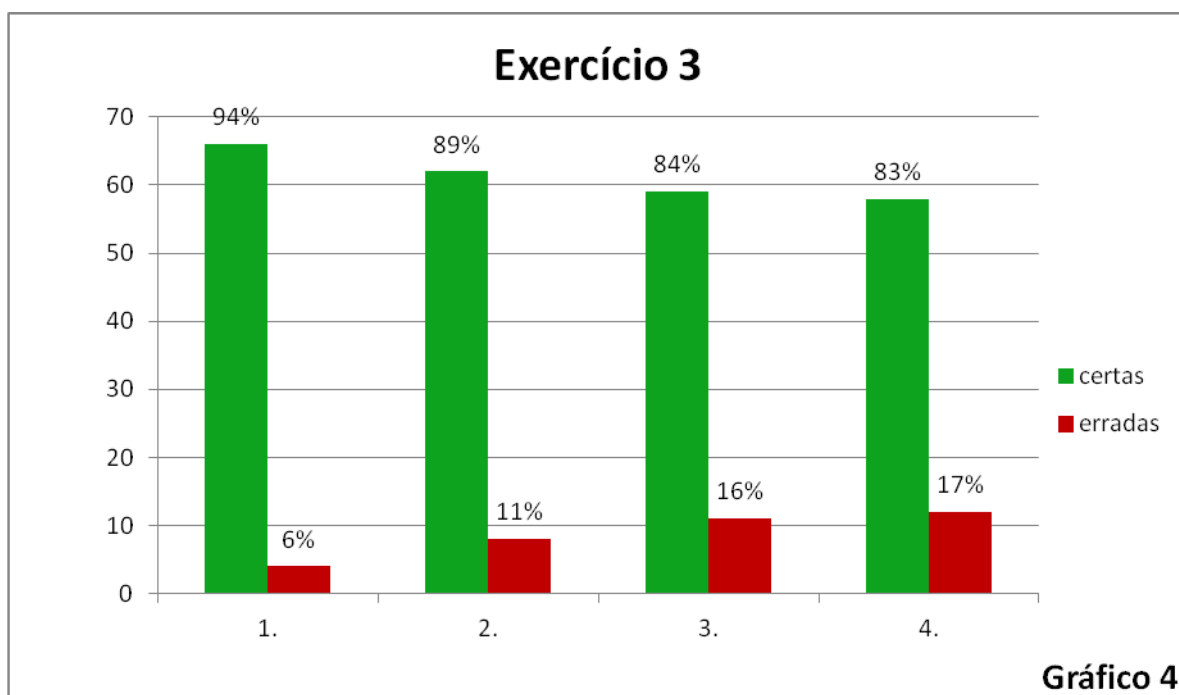


A partir da análise do gráfico 2, relativo ao exercício 1B, podemos constatar que a grande maioria dos alunos conseguiu efetivamente distinguir as noções de complemento e modificador e utilizar a terminologia adequada para os classificar (93%, identificaram corretamente a função de modificador e 96% a função de complemento).

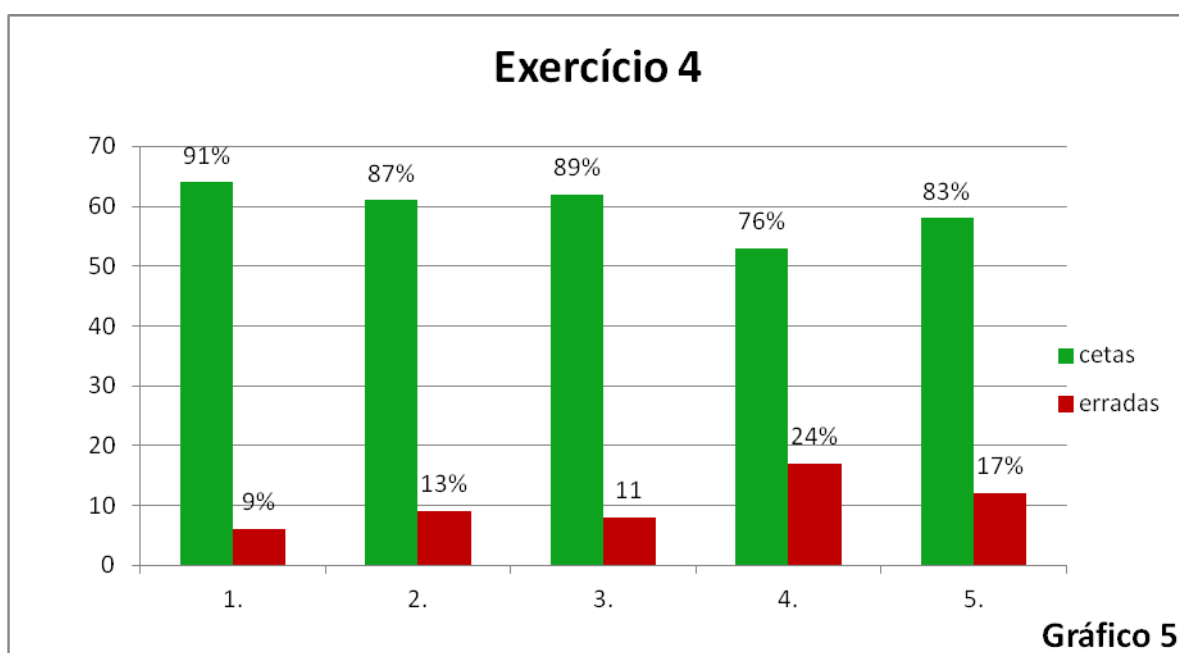


No gráfico 3, podemos observar que a maioria dos alunos conseguiu fazer os testes da pronominalização de forma correta, atingindo percentagens entre os 90% e os 94%. No entanto, verificamos que na frase da alínea d), em que os alunos tinham que fazer a contração de dois pronomes, os mesmos demonstraram mais dificuldades, onde apenas 54% o conseguiu fazer corretamente. Note-se, porém, que essa forma não estava apresentada na instrução do exercício.

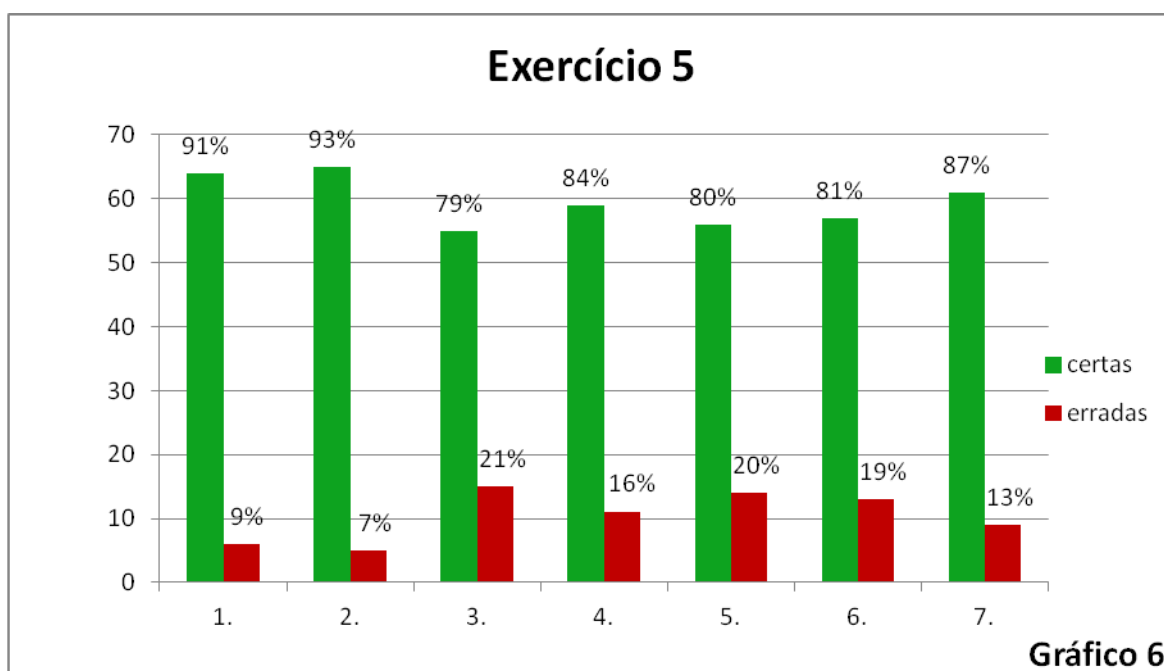
De realçar que na frase (c), onde o referido teste não era possível, por se tratar de um complemento oblíquo (função sintática nova, introduzida pelo DT), 94% dos alunos conseguiu aperceber-se de tal situação.



O gráfico 4 mostra-nos que os alunos conseguiram, na sua maioria, identificar e classificar corretamente os diferentes tipos de complemento, obtendo-se percentagens entre os 83% e os 94%. Notou-se algumas dificuldades, ainda que não muito significativas, em classificar corretamente os complementos agente da passiva (17%) e complemento oblíquo (16% dos alunos).



No gráfico 5, referente ao exercício 4, em que os alunos tinham que detetar nas cinco frases apresentadas aquelas que continham a função sintática de modificador, uma considerável parte dos alunos respondentes assinalou de forma correta as referidas frases (entre 76% a 91%). Constatou-se, ainda assim, alguma dificuldade nas frases 4 e 5, onde 24% e 17%, respetivamente, dos alunos não conseguiram identificar a função de modificador.



Pela análise do gráfico 6, relativo ao exercício 5, conseguimos de facto ter uma visão geral da apreensão e identificação, por parte dos alunos respondentes, dos diferentes conceitos de complementos e modificadores e dos respetivos tipos. Deste modo, verificamos que entre 79% e 93% dos alunos conseguiram distinguir corretamente as diferentes funções sintáticas nas sete frases apresentadas.

4. 3. Considerações finais

A consciência da diferença entre as funções sintáticas de complemento e modificador é muito importante, visto que ajuda os alunos a distinguir o essencial do acessório e, no plano textual, por exemplo, também lhes permite mais facilmente separar a informação obrigatória e a circunstancial, o que é fundamental para produzir, resumir ou sintetizar melhor um texto.

Ora, foi precisamente na identificação do acessório e do essencial que os alunos evidenciaram mais dificuldades, como constatamos pela análise do gráfico 1. Todavia, a análise feita dos dados também nos permite concluir que, de uma forma geral, os alunos demonstraram ter apreendido a nova terminologia linguística do DT e a conseguiram aplicar, como provam as elevadas percentagens de alunos que responderam corretamente aos diferentes exercícios.

De acordo com o exposto, é fundamental que o ensino da gramática e em particular das funções sintáticas de complementos e modificadores seja reforçado nas aulas de Português. Para o efeito, é importante a aplicação de diferentes tipologias de exercícios que levem os alunos a distinguir aquilo que é essencial daquilo que é acessório.

5. Conclusões

Após o estudo realizado, podemos concluir que efetivamente a implementação do Dicionário Terminológico veio introduzir mudanças significativas em vários aspetos da descrição e análise da língua portuguesa, relativamente à tradição gramatical.

Como já tinha acontecido com a Nomenclatura Gramatical Portuguesa, também a implementação da nova terminologia linguística teve a sua resistência por parte de vários setores da sociedade. Ficou demonstrado que muitas das opiniões revelavam alguma falta de rigor, conservadorismo e algum desconhecimento do documento disponível em forma de base de dados, mas outras, porém, tiveram a sua pertinência e foram tomadas em consideração aquando da revisão da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário.

É inquestionável o mérito e a importância que a Nomenclatura Gramatical Portuguesa teve, ainda que envolvendo algumas opções discutíveis. O certo é que na época era adequada ao que se podia produzir com o conhecimento então disponível, tendo sido durante quatro décadas o instrumento que serviu de base ao ensino do português.

Contudo, começou a sentir-se uma necessidade e urgência em atualizar, estabilizar e uniformizar a terminologia linguística/gramatical, que vinha apresentando diferentes apropriações e inadequações em diversas gramáticas e manuais escolares. Por outro lado, verificava-se que a gramática tradicional não dava resposta a determinadas situações de uso da língua, para as quais era necessário encontrar uma descrição adequada. Referimo-nos, por exemplo, à questão dos complementos circunstanciais. Como salientamos no nosso estudo, a gramática tradicional classificava como complemento circunstancial determinadas realizações sintáticas que de circunstancial não tinham nada.

Era, também, de todo conveniente que a nova terminologia acompanhasse os progressos verificados ao nível das ciências da linguagem nas últimas décadas, de forma a tornar o ensino da gramática menos obsoleto, integrando alguma inovação nos novos programas de Português.

Deste modo, o novo Programa de Português do Ensino Básico ao adotar a terminologia regulada pelo Dicionário Terminológico introduz uma coerência na

terminologia gramatical usada pelos alunos dos vários ciclos de ensino. Como foi referido, havia uma desarticulação entre a terminologia utilizada no programa do ensino secundário com a terminologia usada no programa do ensino básico, ao nível do conhecimento explícito da língua, já que só o programa do secundário assumia a terminologia do Dicionário Terminológico.

Ficou também demonstrado que o novo Programa de Português do Ensino Básico, de 2009, preconiza uma abordagem completamente diferente da prevista no Programa de 1991, em que o recurso à gramática era feito se o uso assim o justificasse, numa perspetiva funcional e lúdica. Ora, com o novo Programa, é revalorizado o papel da gramática, assumindo a competência do conhecimento explícito da língua um lugar nuclear, implicando uma abordagem autónoma, ainda que transversal aos diferentes domínios.

Destacamos também que as metodologias de ensino preconizadas pelo Programa de Português do Ensino Básico, não devem ser únicas, mas antes diversificadas, de acordo com os objetivos a atingir, sendo fundamental uma avaliação sistemática das práticas e estratégias utilizadas.

Relativamente às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, referimos que a sua elaboração teve como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico, centrando-se as mesmas no que desse programa é considerado essencial que os alunos aprendam, sendo a terminologia utilizada para as designar a constante no Dicionário Terminológico. Desta forma, concluímos haver uma estreita articulação entre os vários instrumentos orientadores, estando assim garantidas todas as condições normativas para um eficaz processo de ensino-aprendizagem.

No ponto 3 ficou demonstrado que efetivamente existe uma estreita relação entre a sintaxe e a semântica, isto apesar de serem duas áreas diferentes da linguística. Com efeito, se é possível, até um certo ponto, estudar a estrutura sem recorrer ao significado, já é mais difícil estudar o significado sem estrutura. A este propósito, referimos que as restrições semânticas, as restrições de seleção e papéis temáticos, para além da subcategorização, dependem da informação lexical para a projeção em sintaxe dos argumentos.

Por esta razão, consideramos que a sintaxe não é autónoma, como apontam algumas teorias linguísticas, pois se relaciona com o significado das palavras que têm uma natureza predicativa e que, por isso, originam uma estrutura argumental, sendo precisamente os verbos aqueles que, de modo mais evidente, apresentam estruturas relacionais de tipo valencial.

Deste modo, e a título de ilustração, o verbo *pôr* é um verbo trivalente, uma vez que admite a existência de três lugares vazios ou argumentos. Assim, vimos que os elementos que estão na dependência do núcleo verbo são sintaticamente complementos e os outros termos, independentes do núcleo verbo, são sintaticamente modificadores.

Transversais a diversos quadros teóricos temos então as noções de complemento e modificador, que constituem o objeto central do nosso trabalho.

Assim, segundo o Dicionário Terminológico, que adota esta perspetiva, o complemento é definido como sendo a função desempenhada por um constituinte selecionado por um verbo, nome, adjetivo, preposição ou advérbio e o modificador a função desempenhada por constituintes não selecionados por nenhum elemento do grupo sintático de que fazem parte.

Contudo, constatamos que nem sempre é fácil identificar as referidas funções sintáticas em determinados constituintes frásicos. Para isso, referimos alguns testes que se podem aplicar para nos ajudar na sua distinção, nomeadamente a pronominalização, a interrogação e o recurso a um pró-verbo. Nos casos em que mesmo assim surjam dúvidas suscitadas pela complexa regência dos verbos ou dos nomes devemos recorrer a um dicionário de regência.

Apesar da terminologia usada pelo Dicionário Terminológico se adequar globalmente às diferentes situações de uso da língua portuguesa, verificamos que o documento orientador não prevê, por exemplo, o dativo livre. Todavia, no nosso entender, consideramos importante que em termos didáticos se faça a distinção relativamente ao complemento indireto, com o qual apresenta um comportamento muito semelhante.

Da aplicação dos exercícios aos alunos do 3º ciclo do ensino básico, concluímos não ter havido grande dificuldade quer na apropriação, quer na aplicação da nova terminologia, no âmbito das funções de complementos e modificadores. Tal constatação

leva-nos a considerar que a terminologia constante no Dicionário Terminológico e prevista nos novos Programas, bem como nas Metas Curriculares do Português, se encontra adequada à descrição das situações de uso da língua. Constatamos, porém, alguma dificuldade na distinção entre aquilo que é essencial e o que é acessório, pelo que é fundamental reforçar o ensino das funções sintáticas, nomeadamente dos complementos e modificadores.

Quanto às metodologias a utilizar, por forma a obter uma maior eficácia na aquisição e aplicação da nova terminologia pelos alunos, é fundamental a alteração de algumas práticas pedagógicas, devendo-se privilegiar, efetivamente, o sistemático ensino da gramática nas aulas de Português, diversificando, tanto quanto possível, a tipologia dos exercícios.

Com o presente estudo ficamos convictos de ter contribuído para um melhor esclarecimento da distinção entre complementos e modificadores, com consequente melhoria da atividade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR E SILVA, Vítor e COSTA, João (2007). *Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação [documento com 156 pp.]

AMORIM, Maria Clara Figueiredo (2003). *A Posição do Sujeito em Português: Estudo Sintático, Semântico e Informativo*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Dissertação de Mestrado em Linguística Geral).

AMORIM, Clara e SOUSA, Catarina (2012). *Gramática de Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.

AZEVEDO, M. O. et al. (2012). *Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português*. Porto: Raiz Editora.

BARBOSA, Jorge Morais (2006). “A linguística da TLEBS”, In *Diário de Notícias*. Disponível em http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=650432 (Consultado em 7/12/2012).

BECHARA, E. (1999). *Moderna Gramática Portuguesa*, 37ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna.

BRITO, Ana Maria (1998). “A relação semântica lexical-sintaxe na gramática generativa: Um breve balanço a propósito da natureza aspetual e da estrutura argumental de alguns tipos de verbos”. In *Revista da Faculdade de Letras. Línguas e Literaturas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Série II, vol. XV. pp. 377-420.

BRITO, Ana Maria (2006). “Terminologia linguística para os ensinos básico e secundário: algumas reflexões sobre o subdomínio sintaxe”, in DUARTE, Isabel, FIGUEIREDO, Olívia (orgs.) *Actas do Encontro Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BOLÉO, Manuel de Paiva (1965). “A unificação da nomenclatura gramatical”, In *Separata da revista Labor*, nº 243. Aveiro.

BUESCU, Helena C. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. MEC/DGE. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=396> (Consultado em 05/07/2013).

BUSSE, Winfried e VILELA, Mário (1986). *Gramática de Valências*. Coimbra: Almedina.

BUSSE, Winfried (1994). *Dicionário sintático de verbos portugueses*. Coimbra, Almedina.

CABRAL, Assunção Caldeira (2006). "A TLEBS na Comunicação Social: observações públicas do contra", In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com/textos/controversias/10458> (Consultado em 10/12/2012).

CAMPOS, Maria Henriqueta Costa, XAVIER, M. Francisca (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

CASTRO, Rui Vieira de (2001). "A elaboração e a recepção das nomenclaturas gramaticais: condições, princípios, efeitos". In FONSECA, Fernanda Irene, DUARTE, Margarida Isabel e FIGUEIREDO, Olívia (orgs), *A Linguística na Formação do Professor de Português: actas do colóquio*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 201-223.

CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

_____ (1965). *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Trad. de E. Paiva Raposo e J. A. Meireles. Coimbra: Arménio Amado Editor, 1975.

COELHO, Eduardo Prado (2006). "O fim da TLEBS ", In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com/textos/controversias/10669> (Consultado em 10/12/2012).

COSTA, João (2006a). "Terminologia Linguística", In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com/textos/controversias/10450> (Consultado em 11/12/2012).

COSTA, João (2006b). "Comentar a TLEBS", In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com/textos/controversias/10456> (Consultado em 11/12/2012).

COSTA, João (2006c). "Perplexidades", In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com/textos/controversias/10451> (Consultado em 11/12/2012).

COSTA, João *et al.* (2011). *Guiões de Implementação do Programa de Português – Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: ME-DGIDC. Disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32#i> (Consultado em 15/12/2012).

CULIOLI, A. (1985). *Notes du séminaire de D.E.A.: 1983-1984*. Paris: Poitiers.

CUNHA, C. e CINTRA, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

DIK, S. C. (1978). *Functional Grammar*. Amsterdam: North-Holland.

DUARTE, Inês *et al.* (1991). “Proposta de Nomenclatura Gramatical (Ensino Básico e Secundário)”. Versão actualizada. In M^a Raquel Delgado-Martins; Inês Duarte; Armanda Costa; Dília R. Pereira; Luís Prista; e Ana Isabel Mata, *Documentos do encontro sobre os novos programas de Português*. Lisboa: Colibri.

DUARTE, Inês (1998). “Algumas boas razões para ensinar gramática”, In AA.VV. *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas do 2.º Encontro de Professores de Português*. Porto: Areal Editores.

DUARTE, Inês (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

DUCROT, O. e TODOROV, T. (1991). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. 7^a ed. Lisboa: Dom Quixote.

GHELLI, Kelma Gomes Mendonça (2006). “A Nomenclatura (Terminologia) Gramatical Brasileira”. In *Cadernos da FUCAMP*, v.5, n.5. Minas Gerais: Editora FUCAMP.

GOUVEIA, Maria Alice Nobre (1968). “A Nomenclatura gramatical portuguesa”. In *Actas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a língua portuguesa contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1997). *Temas, Remas, Focos, Tópicos y Comentarios*. Madrid: Arco/ Libros.

HOUAISS, Antônio (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.

HUDSON, Richard (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.

LUFT, Celso Pedro (2010). *Dicionário Prático de Regência Verbal ou Dicionário Prático de Regência Nominal*. 9ª ed. Editora Ática

LUFT, Celso Pedro (2010). *Dicionário Prático de Regência Nominal*. 5ª ed. Editora Ática

MATEUS, M. H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. 3ª ed. Lisboa: Caminho.

MATEUS, Maria Helena Mira (2006). "Terminologias: a nova e a antiga". In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Disponível em <http://ciberduvidas.pt/controversias.php?rid=698> (Consultado em 10/12/2012).

ME-DGEBS (1991). *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3.º Ciclo, v. II*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME-DGIDC (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2#> (Consultado em 16/12/2012).

ME-DGIDC (2008). *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Lisboa: ME-DGIDC. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=34> (Consultado em 24/12/2012).

ME-DGIDC (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47> (Consultado em 15/12/2012).

MOREIRA, Vasco e PIMENTA, Hilário (2012). *Gramática de Português*. Porto: Porto Editora.

MOURA, Vasco Graça (2005). "A TLEBS no sapatinho". In *Diário de Notícias*. Disponível em http://www.dn.pt/Inicio/interior.aspx?content_id=632100&page=-1 (Consultado em 10/12/2012).

NASCIMENTO, Zacarias Santos e LOPES, Maria do Céu Vieira (2012). *Domínios – Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Plátano Editora.

OLIVEIRA, Fátima *et al.* (2001). "O Lugar da Semântica nas Gramáticas Escolares: O caso do tempo e do aspecto". In FONSECA, Fernanda Irene, DUARTE, Margarida Isabel e FIGUEIREDO, Olívia (orgs), *A Linguística na Formação do Professor de Português: actas do colóquio*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 65-81.

PERES, João Andrade, MÓIA, Telmo (2003). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, 2.^a ed. Lisboa: Editorial Caminho.

PERES, João Andrade (2006). *Elementos para uma Crítica Científica da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS)*. Disponível em http://jperes.no.sapo.pt/peres_elementos_tlebs.htm (Consultado em 8/12/2012).

PERES, João Andrade (2007a). *Outras notas sobre a TLEBS revista*. Disponível em http://jperes.no.sapo.pt/peres_outras_notas_sobre_a%20TLEBS_revista.htm (Consultado em 8/12/2012).

PERES, João Andrade (2007b). "A língua portuguesa como questão de Estado". In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com/textos/controversias/10500> (Consultado em 8/12/2012).

PERES, João Andrade (2008). "Carta ME". Disponível em http://jperes.no.sapo.pt/carta_ME_2008_01_03.htm (Consultado em 8/12/2012).

REIS, Carlos (2007). *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português – Recomendações*. Lisboa. Consultado em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=35> (Consultado em 29/12/2012).

ROJO, Guillermo (1983). *Aspectos Básicos de Sintaxis Funcional*. Malaga: Librería Ágora.

SEIXO, Maria Alzira (2006). "A TLEBS e a educação". In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com/textos/controversias/10447> (Consultado em 8/12/2012).

SILVA, Fátima (2001). "Entre a gramática tradicional e a gramática de valências". In FONSECA, Fernanda Irene, DUARTE, Margarida Isabel e FIGUEIREDO, Olívia (orgs), *A Linguística na Formação do Professor de Português: actas do colóquio*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 83-105.

STOWELL, T., WEHRLI, E. (1992) "Introduction", in Stowell, T., Wehrli, E. *Syntax and Semantic: Syntax and Lexicon*. Academic Pr.

TESNIÈRE, Lucien (1959). *Éléments de Syntaxe Structurele*. Paris: Éditions Klincksieck.

VIERA, Maria do Carmo (2006). "O regresso da polémica". In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com/textos/controversias/10465> (Consultado em 10/12/2012).

VILELA, Mário (1993). "O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação", In *Diacrítica*, n.º 8, Universidade do Minho, pp. 143-166.

FONTES JURÍDICAS:

DESPACHO n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. In *Diário da República*, n.º 245, 2ª série. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n___171692011_CNEB.pdf (Consultado 27/12/2012).

DESPACHO n.º 5306/2012, de 18 de abril. In *Diário da República*, n.º 77, 2ª série. Disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/077000000/1395213953.pdf> (Consultado 27/12/2012).

PORTARIA n.º 36/1959, de 28 de Janeiro. Disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=ngbras> (Consultado em 09/05/2013)

PORTARIA n.º 22664/1967, de 28 de Abril. "Nomenclatura Gramatical Portuguesa". In *Diário da República*, 1ª série I, n.º 101. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1967/04/10100/08210827.PDF> (Consultado 17/11/2012).

PORTARIA n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro. "Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário". In *Diário da República*, n.º 330, Série I-B. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2004/12/300B00/73077315.pdf> (Consultado 12/12/2012).

PORTARIA n.º 1147/2005, de 8 de Novembro. In *Diário da República*, n.º 214, Série I-B. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1s/2005/11/214B00/64556455.pdf> (Consultado 12/12/2012).

PORTARIA n.º 476/2007, de 18 de Abril. In *Diário da República*, n.º 76, 1ª série. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1s/2007/04/07600/24672468.pdf> (Consultado 12/12/2012).

PORTARIA n.º 266/2011, de 14 de setembro. In *Diário da República*, n.º 177, 1ª série. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1s/2011/09/17700/0446404464.pdf> (Consultado 17/12/2012).

ANEXOS

Exercício 1

Objetivos:

- Identificar constituintes essenciais e constituintes acessórios.
- Distinguir complementos de modificadores.

Recorda:

Como sabes, em determinadas frases se retirarmos uma palavra ou grupo de palavras a frase resultante pode ficar bem (2a) ou mal formada (1a).

Exemplos:

1) *O João mora em Leiria.*

1a) **O João mora.*

2) *O João comprou uma casa em Leiria.*

2a) *O João comprou uma casa.*

Exercícios:

- A. Sublinha as palavras ou expressões que **não são necessárias** para que as frases fiquem gramaticalmente corretas.
- a) O cão ladrou furiosamente, durante a noite.
 - b) A Rita, a minha colega, publicou um livro.
 - c) As rosas vermelhas cheiram sempre bem.
 - d) Felizmente, os incêndios não atingiram as casas da encosta.
 - e) Esta gravata azul foi-me oferecida ontem.

B. Completa os espaços:

Os constituintes sublinhados, nas frases anteriores, desempenham a função sintática de _____ (a), os constituintes obrigatórios, que não podem ser retirados das mesmas frases, desempenham a função sintática de _____ (b).

Nota: O (*) quer dizer que a frase é agramatical, isto é, não está corretamente construída.

Exercício 2

Objetivos:

- Aplicar testes de substituição de expressões por pronomes pessoais.

Recorda:

- Uma expressão pode ser substituída pelos pronomes pessoais *o/ a/ os/ as* ou *lhe* ou *lhes*.

Exemplo: *A Rita comprou **um bolo**. / A Rita comprou-o.*

Exemplo: *A Matilde deu um jogo **à irmã**. / A Matilde deu-lhe um jogo.*

- Por sua vez, há situações em que não é possível fazer a substituição de uma expressão pelos pronomes pessoais atrás referidos.

Exemplo: *O João foi **ao Porto**. / * O João foi-o. / * O João foi-lhe.*

Exercício:

2. Reescreve as frases, substituindo os constituintes destacados pelos pronomes pessoais com a mesma função sintática. Escreve “Não é possível”, onde isso se verificar.

- a) O Pedro comprou **uma bicicleta**.

_____.

- b) Prometi **ao Rui** uma viagem aos Açores.

_____.

- c) O André gosta **de rebuçados**.

_____.

- d) A Sara pediu **um telemóvel ao pai**.

_____.

- e) A Maria telefonou **à Filipa**.

_____.

Exercício 3

Objetivo:

- Reconhecer os diferentes tipos de complementos.

Exercício:

3. Classifica os complementos destacados a negrito nas seguintes frases:

	Complemento direto	Complemento indireto	Complemento obliquo	Complemento agente da passiva
1. O Pedro roubou a estrela .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A Maria mora em Lisboa .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. O golo foi marcado pelo ponta de lança .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. O André escreveu uma carta à Joana .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Exercício 4

Objetivo:

- Identificar a função sintática de modificador.

Exercício:

4. Assinala as frases em que existe a função sintática de modificador:

- ☐ 1. Ontem, fui ao cinema com os meus amigos.
- ☐ 2. A Susana ofereceu uma prenda à Sofia.
- ☐ 3. As crianças estão a brincar.
- ☐ 4. A Joana foi para a escola de autocarro.
- ☐ 5. A Filipa comprou uma camisola amarela.

Exercício 5

Objetivo:

- Distinguir os diferentes tipos de complementos e modificadores.

Exercício:

5. Estabelece a correspondência entre as expressões destacadas e as respetivas funções sintáticas.

1. O João pediu à mãe para ir ao futebol.	●	●	Complemento direto
2. O menino encontrou um ninho .	●	●	Complemento Indireto
3. O cavaleiro enfrentou corajosamente o frio e a neve.	●	●	Complemento oblíquo
4. O carro vermelho é do João.	●	●	Complemento agente da passiva
5. D. Dinis, o trovador , compôs cantigas de amigo.	●	●	Modificador
6. O acidente foi provocado pelo Duarte .	●	●	Modificador do nome restritivo
7. Muitas crianças participam em guerras .	●	●	Modificador do nome apositivo